

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico

O semáforo autorregulador de ruído na sala de atividades

Margarida Silva Ramalhete Rodrigues

Coimbra, 2018

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Margarida Silva Ramalhete Rodrigues

O semáforo autorregulador de ruído na sala de atividades

Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira

Arguente: Professor Doutor João Luís Pimentel Vaz

Orientador: Professora Doutora Vera Maria Silvério do Vale

julho, 2018

Agradecimentos

Em primeiro lugar, às pessoas que permitiram que o meu percurso académico se realizasse, aos meus pais. Pelo apoio incondicional, palavras de força quando mais precisava e por me abrirem os olhos à realidade que é a vida. Aos meus irmãos, que tão bem me conhecem e mesmo longe, estiveram sempre perto. Aos meus tios e à minha avó pelo carinho e amizade.

Ao Luís, meu companheiro de sempre e de tudo. Com os melhores abraços de ternura. O que puxou por mim sempre, o que mais me ouvia e aturava.

Às sete maravilhas, à Mariana e à Rita com quem tive o prazer de partilhar dois anos maravilhosos numa cidade que, não sendo casa, se tornou numa segunda casa pela sua presença. Pelas aventuras, brincadeiras e risos.

Às princesas, pelas horas infindáveis de conversas, partilhas e desabafos. Serão sempre um porto de abrigo e um ombro amigo, para rir e chorar. Ao Pedro, ao João e à Patrícia pela amizade e pela forma como sempre me receberam depois de várias ausências.

À Olímpio, à Beatriz e à Catarina, melhores amigas de sempre. Obrigada pela paciência, por entenderem a ausência e pela amizade incondicional.

À Prof. Dra. Vera, por todas as aprendizagens ao longo dos dois anos em Coimbra, por toda a ajuda e por acreditar sempre neste trabalho.

À educadora de JI pelos ensinamentos práticos e de vida que me forneceu em tão pouco tempo, pelo auxílio e honestidade. À professora de 1.º Ciclo por um dos melhores anos de estágio, por confiar sempre em nós e pelas aprendizagens.

A todas as crianças com que me cruzei ao longo do meu percurso académico e profissional, que me ajudam constantemente a percorrer este caminho com alegria e motivação, com a certeza de que irei sempre reconhecer esta profissão, de tão rica e importante que é.

À Escola Superior de Educação de Lisboa e de Coimbra pelas vivências, pelas aprendizagens, pelos excelentes professores que tive oportunidade de me cruzar.

Ao meu avô. Pelos ideais e valores que me transmitiu. Por ser o meu menino dos olhos azuis e eu a menina dos seus olhos. Saudades.

O semáforo autorregulador de ruído na sala de atividades

Resumo: O seguinte Relatório Final reflete a investigação realizada em contexto de prática de ensino supervisionada num jardim-de-infância público no concelho de Coimbra. A prática foi realizada numa sala heterogénea com um grupo de 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade.

Considerando que o ruído excessivo é uma das preocupações da Organização Mundial da Saúde, esta investigação centra-se nesse mesmo tópico. Na sala onde foi realizado o estágio existia um semáforo controlador do ruído que quando mostrava a luz vermelha provocava um sinal sonoro para avisar os presentes do barulho em excesso. Uma vez que, através de uma recolha de dados, se observou que o semáforo tocava variadas vezes ao longo do dia, procurou-se contornar esta questão em conjunto com as crianças, criando um registo de frequências e um programa de incentivos com as mesmas.

Os objetivos pretendidos com esta investigação foram: ajudar as crianças na autorregulação do comportamento, nomeadamente do ruído produzido, promover o cumprimento das regras e criar na sala um ambiente de bem-estar.

O estudo realizado permitiu constatar que a participação ativa das crianças na criação das regras facilita o cumprimento das mesmas e que o controlo do número de vezes que o semáforo tocava e a criação de um programa de incentivos promoveu a autorregulação do ruído por parte das crianças.

Palavras-chave: educação pré-escolar, autorregulação emocional, ruído, semáforo, regras, programa de incentivos

The self-regulating noise signal in the activity room

Abstract: The following report reflects the research carried out in the context of supervised teaching practice in a public kindergarten in Coimbra. The practice occurred with a heterogeneous group of 25 children between the ages 3 to 6 years.

Considering that excessive noise is one of the concerns of the World Health Organization, this research focuses on that topic. In the room where the internship took place, there was a traffic light that controlled the noise and when it showed the red light, this instrument would cause a beep to warn the attendees of the excessive noise. Since it was observed that the traffic light played several times throughout the day, through a data collection, it was sought to circumvent this issue together with the children, creating a frequency register and an incentive program with them.

The objectives pursued with this research were: to help children self-regulate behavior, namely noise produced, promote compliance with rules and create a well-being environment in the room.

The study showed that the active participation of children in the creation of rules facilitates their fulfillment and that the control of the number of times the traffic light rang, and the creation of an incentive program promoted the self-regulation of noise by the children.

Keywords: pre-school education, emotional self-regulation, noise, signal, rules, incentive program

Índice

NOTA INTRODUTÓRIA	1
1. REVISÃO DA LITERATURA	5
1.1. Desenvolvimento social	7
1.2. Desenvolvimento emocional	9
1.3. Regulação emocional	12
1.4. O clima na sala de jardim-de-infância.....	14
1.5. O papel dos educadores – estratégias de gestão de comportamento	16
1.5.1. Construir relações positivas	17
1.5.2. Elogios	18
1.5.3. Criação de regras.....	18
1.5.4. Programas de incentivos ou sistemas de créditos	19
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO	21
2.1. Caracterização do agrupamento e do estabelecimento.....	23
2.2. Caracterização da sala e do grupo de crianças	24
2.3. Caracterização da prática da educadora cooperante.....	26
3. O SEMÁFORO AUTORREGULADOR NA SALA DE ATIVIDADES.....	29
3.1. Identificação da problemática	31
3.1.1. Finalidades e objetivos da investigação	34
3.1.2. Participantes	35
3.1.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	35
3.2. Apresentação dos dados iniciais.....	37
3.3. Intervenção educativa.....	38
3.4. Apresentação e análise dos dados.....	40
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	47

Referências bibliográficas	55
APÊNDICES	61
Apêndice A. Fotografias e planta da sala 2	62
Apêndice B. Grupo de crianças da sala	63
Apêndice C. Entrevista realizada à educadora responsável acerca do semáforo	64
Apêndice D. Notas de campo	65
Apêndice E. Quadro de registo de ocorrências	68

Índice de figuras

Figura 1. Semáforo regulador de ruído	32
Figura 2. Luz verde do semáforo	32
Figura 3. Luz amarela do semáforo.....	32
Figura 4. Luz vermelha do semáforo	33
Figura 5. Botões de controlo do semáforo	33
Figura 6. Análise do gráfico com as crianças	38
Figura 7. Análise do gráfico com as crianças	39

Índice de gráficos

Gráfico 1. Caracterização das crianças participantes na investigação (número de crianças e idades)	35
Gráfico 2. Semana de observação e registo individual	37
Gráfico 3. Primeira semana de investigação com as crianças	41
Gráfico 4. Segunda semana de investigação com as crianças	42
Gráfico 5. Terceira semana de investigação com as crianças	42
Gráfico 6. Quarta semana de investigação com as crianças	43
Gráfico 7. Quinta semana de investigação com as crianças	44
Gráfico 8. Sexta semana de investigação com as crianças	44
Gráfico 9. Sétima semana de investigação com as crianças	45
Gráfico 10. Oitava semana de investigação com as crianças	45

Abreviaturas

AAAF – Atividades de Apoio e Animação às Famílias

AECO – Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

DGS – Direção-Geral da Saúde

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OMS – Organização Mundial da Saúde

PCG – Plano Curricular de Grupo

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

NOTA INTRODUTÓRIA

Nota introdutória

O presente Relatório Final foi elaborado no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa I e II para obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este relatório tem como objetivo dar a conhecer a investigação realizada em contexto de prática de ensino supervisionada na valência de jardim de infância, numa instituição pública do concelho de Coimbra. A investigação contou com a participação de vinte e cinco crianças e teve a duração de cerca de dois meses, iniciando no mês de abril e finalizando no mês de junho.

Segundo Gonçalves, Sena, Carvalho e Silva (2005), o ruído excessivo em sala “pode trazer prejuízos à saúde auditiva e interferir diretamente no rendimento físico e mental do profissional diminuindo o rendimento de trabalho e consequentemente, baixando a produtividade” (p.1), sendo este um dos riscos para a saúde apontados pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

Deste modo, a investigação incluída neste relatório surgiu através de um objeto colocado e utilizado pela educadora no quotidiano da sala. O objeto era um semáforo semelhante aos semáforos reguladores do trânsito, com a ligeira diferença de captar o som produzido pelas pessoas em redor, tendo como objetivo controlar o ruído excessivo na sala. Em conjunto com as crianças, a educadora criou uma regra nos momentos em que o semáforo ficava vermelho e produzia um som característico de uma sirene. No entanto, na sua maioria, o grupo não cumpria a regra estabelecida, causando perturbação na sala e dando origem à elevação de voz pelos adultos.

Como tal, procurou-se incentivar as crianças para o cumprimento das regras estabelecidas e para a preocupação com o seu bem-estar, tendo-se desenvolvido uma intervenção utilizando algumas estratégias de modificação comportamental como um sistema de recompensas.

Tendo em conta o acima mencionado, a intervenção educativa teve como objetivos principais: ajudar as crianças na autorregulação do comportamento, nomeadamente do ruído produzido, promover o cumprimento das regras e, ainda, criar na sala um ambiente de bem-estar.

O relatório encontra-se dividido em quatro capítulos principais. O primeiro capítulo diz respeito à revisão da literatura, onde é feito um enquadramento teórico acerca das temáticas em estudo e relacionadas entre si, nomeadamente o desenvolvimento social e emocional, a regulação emocional, o clima na sala de jardim-de-infância e o papel do adulto na gestão de comportamentos, dando alguns exemplos de estratégias a utilizar.

No segundo capítulo apresenta-se a caracterização do contexto educativo, incluindo a caracterização do agrupamento e do estabelecimento de ensino, da sala de atividades e do grupo de crianças e, por fim, da prática da educadora cooperante observada em contexto de estágio.

O terceiro capítulo abrange todas as especificidades da investigação realizada, isto é, a identificação da problemática, que inclui as finalidades e os objetivos da investigação, os participantes e as técnicas e instrumentos de recolha de dados. Neste capítulo encontra-se ainda a apresentação dos dados recolhidos que permitiram caracterizar o problema em estudo, a intervenção educativa na sala através do uso de um sistema de recompensas e, por fim, a apresentação e análise dos dados durante e após a intervenção educativa.

No quarto capítulo encontram-se as considerações finais onde se conclui e reflete acerca de todo o trabalho efetuado e de todas as aprendizagens que contribuíram para o desenvolvimento das minhas competências profissionais.

Por fim, apresentam-se as referências bibliográficas que sustentam todo o relatório final e ainda os apêndices que são mencionados ao longo do trabalho.

1. REVISÃO DA LITERATURA

1. REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo apresenta-se a contextualização teórica acerca da temática desenvolvida durante a investigação, incluindo os tópicos pesquisados e desenvolvidos ao longo da mesma e que revelaram ser um suporte essencial para todo este processo. Uma vez que a investigação sucedeu durante a prática de ensino supervisionada num jardim-de-infância, a maioria das temáticas abordadas irá situar-se nessa faixa etária.

1.1. Desenvolvimento social

O desenvolvimento social, segundo Spodek e Saracho (1998), diz respeito ao “mecanismo pelo qual as crianças aprendem como se espera que elas se comportem” (p.80), sendo que esta aprendizagem deve ser realizada em contexto natural (Oliveira-Formosinho, Katz, McClellan & Lino, 1996).

Segundo Oliveira-Formosinho, Katz, McClellan e Lino (1996), “a capacidade de iniciar e estabelecer relações sociais começa na infância” (p.80), sendo o período entre os 2 e os 6 anos “associado ao maior desenvolvimento no que concerne à socialização da criança” (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007, p.55) e às competências sociais. Desta forma, é essencial que as crianças desenvolvam interações sociais positivas nos seus primeiros anos de vida, uma vez que estas irão influenciar o seu desempenho académico, os seus sentimentos sobre si próprias, as suas atitudes em relação aos outros e os padrões sociais que elas irão adotar (Spodek & Saracho, 1998).

Os autores Spodek e Saracho (1998) referem que a socialização é um dos principais objetivos da educação na primeira infância. Caracterizam este processo como a aprendizagem das “regras e valores e a descoberta do lugar de cada indivíduo na sociedade” (p.325), o que implica também a aprendizagem de comportamentos apropriados para certas ocasiões através das interações que vão estabelecendo.

Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes (2007) referem que é durante o período pré-escolar que “a criança vai adquirindo uma compreensão cada vez maior de si própria e do seu lugar e papel num contexto social específico” (p.55). Nomeadamente, ela vai aprendendo o que se espera dela, tanto no seio familiar bem

como na comunidade, “aprende regras e normas sociais, significados culturais da sociedade em que se integra e desenvolve o seu autoconceito” (p.55).

As competências sociais dizem respeito à capacidade de iniciar e manter relações sociais que, de alguma forma, sejam recíprocas e gratificantes entre pares e podem ser aprendidas através de processos interativos na qual os adultos envolvidos no contexto social da criança têm um papel fundamental uma vez que “podem oferecer um modelo de comportamento social adequado às normas e regras da sociedade envolvente” (Oliveira-Formosinho, Katz, McClellan & Lino, 1996, p.80).

Erik Erikson defendia que, relativamente ao desenvolvimento psicossocial, os indivíduos atravessam oito crises/estádios de desenvolvimento da personalidade. O período que diz respeito à idade pré-escolar, nomeadamente entre os 2/3 anos e os 6 anos de idade, designa-se por “*iniciativa versus culpa*”, e identifica-se como a fase em que “o conflito emerge a partir do sentido crescente de finalidade, que permite à criança planear e realizar actividades, e dos problemas crescentes de consciência que a criança pode ter acerca desses planos” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.355). Neste estágio, “a criança com uma atitude de iniciativa sente-se estimulada e vê como estimulante a multiplicidade de desafios com que é confrontada” (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007, p.55), mas pondera entre o desejo de atingir os seus objetivos e as condições morais que podem opor-se a que estes objetivos sejam concretizados. Uma vez que a criança começa a interiorizar o mundo exterior, incluindo as suas regras e normas, ela adequa os seus comportamentos a essa realidade e poderá não cumprir os seus objetivos. Deste modo, diz-se que surge um conflito entre duas partes da sua personalidade: “a parte que permanece infantil, cheia de exuberância e um desejo de tentar coisas novas e testar poderes novos, e a parte que se está a tornar adulta, examinando constantemente a adequação dos motivos e acções” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.356).

De forma a “resolver” esta crise e atingir um equilíbrio saudável, é necessário que a criança realize tarefas de modo autónomo, sob orientação e limites firmes, dando, no entanto, particular atenção ao brincar. Para Erikson, esta idade é a idade do jogo, onde o pensamento dominante é a fantasia. Nesta fase as crianças não devem ser estimuladas de forma exaustiva quanto à educação formal nas áreas da leitura,

matemática e escrita, pois poderá inibir-se a criança e limitar o desenvolvimento da sua criatividade (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Uma das características mais importantes desta fase, é a identidade da criança. Neste estágio, tal como referem Sprinthall e Sprinthall (1993), “as crianças começam a identificar-se com o adulto apropriado ou a modelar ou imitar aspectos de comportamento do adulto” (p.148), expressando a sua masculinidade/feminilidade para criar um relacionamento mais próximo com o adulto do sexo oposto. Em certos casos, pode assemelhar-se a uma rivalidade com o pai/mãe, no entanto, trata-se apenas da descoberta da identidade pessoal e nunca deve ser menosprezada. Se estas afirmações de identidade forem punidas, a criança poderá desenvolver fortes sentimentos de culpa por expressar os seus sentimentos íntimos e os resultados negativos desta punição serão duradouros (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Deve-se, pois, compreender estas questões de formação de identidade pessoal, uma vez que ao reforçarmos a identidade masculina ou feminina, ajudamos na caminhada para o estágio de desenvolvimento seguinte.

1.2. Desenvolvimento emocional

O desenvolvimento emocional diz respeito à forma como cada indivíduo vivencia e compreende as suas próprias emoções e as de cada indivíduo. Segundo Wieder e Greenspan (1993), desde o momento de nascimento que o processo de aprendizagem emocional tem início e aproximadamente com dois anos de idade “a criança já tem esboçado um conjunto de respostas perante o contexto social e cultural em que se integra, para começar a formar o que se designa por personalidade” (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes, 2007, p.49).

O desenvolvimento emocional é crucial na medida em que estabelece as bases de aprendizagens que poderão ser bem-sucedidas e irão influenciar no futuro. Sprinthall e Sprinthall (1993) referem que a personalidade adulta é influenciada pelas experiências emocionais vividas durante a infância e os aspetos pessoais e emocionais dos primeiros seis anos de vida são determinantes.

De acordo com Beaty (2002), o desenvolvimento emocional de uma criança na educação pré-escolar difere de outros aspetos do desenvolvimento, apesar deste depender do crescimento físico, social, cognitivo, criativo e da linguagem. Segundo a

autora, o desenvolvimento emocional baseia-se no desenvolvimento físico e cognitivo sendo, no entanto, bastante mais complexo.

Quando se fala em desenvolvimento emocional, é necessário referir um conceito relevante para este tema – a inteligência emocional. Este termo, introduzido pela primeira vez por Salovey e Mayer (1990), é descrito como “a capacidade para perceber emoções e o pensamento baseado nelas, e para regular as emoções de modo reflexivo para promover o desenvolvimento emocional e intelectual” (Mayer e Salovey, 1997, citados por Santos & Faria, 2005, p.276).

Estes autores referem que a inteligência emocional envolve 4 grupos de habilidades que se desenvolvem de forma gradual e crescente: 1. Capacidade de perceber, avaliar e expressar emoções; 2. Capacidade de aceder ou gerar sentimentos quando estes facilitam o pensamento; 3. Capacidade de compreender e analisar emoções; 4. Capacidade de regular emoções e promover o desenvolvimento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997).

A primeira habilidade, diz respeito à exatidão que os indivíduos demonstram em identificar emoções. Os autores referem que as crianças pequenas aprendem a identificar as suas próprias emoções e as dos outros, distinguindo-as entre si. Numa fase precoce, distinguem apenas as expressões faciais e correspondem às dos seus pais; à medida que crescem, começam a ser capazes de identificar sensações corporais e do meio ambiente.

A segunda habilidade relaciona-se com a capacidade das emoções ajudarem os sujeitos a pensar, na medida em que as emoções auxiliam o processo intelectual. Os mesmos autores dão o exemplo de uma criança que chora quando necessita de leite ou carinho, ou ri em resposta a sorrisos ou outras satisfações. Esta habilidade funciona como um sistema de alarme para assinalar mudanças importantes no indivíduo ou no ambiente. Permite ainda que os indivíduos se coloquem no lugar do outro e auxilia no planeamento, antecipando emoções para facilitar a tomada de decisão (entrada numa nova escola, iniciar um novo trabalho).

A terceira categoria de habilidades concerne à capacidade de compreender emoções e utilizar o conhecimento emocional. À medida que as crianças reconhecem as emoções, estas começam a classificá-las e a entender as suas relações,

nomeadamente semelhanças e diferenças. Surge ainda a compreensão de emoções contraditórias (amor/ódio) e combinação de emoções (esperança: fé e otimismo).

Por fim, a quarta habilidade, concerne à regulação das emoções e à capacidade de tolerar e gerir sentimentos. As crianças começam a interiorizar as divisões entre emoções e comportamento, entendendo que estes podem estar separados. Vão aprendendo também estratégias de regulação emocional que permitem analisar as situações em que estão envolvidas e dar resposta às mesmas.

De acordo com todos os aspetos referidos anteriormente, importa mencionar o que são as emoções apesar deste conceito não ser fácil de definir, existindo várias teorias e definições subjacentes às mesmas. Contudo, segundo Fonseca (2016), as emoções podem ser descritas como “sentimentos que envolvem, perante estímulos ou situações ambientais, não só a avaliação subjetiva dos mesmos ou das mesmas, como também, processos somático-corporais e crenças culturais” (p.366).

As manifestações das emoções, sejam de raiva, de alegria, de medo, de tristeza, entre outras, dependem “das situações que provocaram o seu comportamento” (Spodek & Saracho, 1998, p.80), ou seja, são influenciadas por fatores externos que podem denominar-se por “estímulos”. Os estímulos desencadeiam as emoções e as reações que delas têm origem, como por exemplo, corar quando estamos enervados ou chorar quando estamos tristes, e estas reações não demonstram alterações muito significativas à medida que nos desenvolvemos (Beatty, 2002).

Durante os anos pré-escolares, de acordo com Bee (2003), o vocabulário emocional das crianças aumenta, passando estas a reconhecer variadas expressões. O reconhecimento de expressões faciais e situações que transmitam felicidade, tristeza, raiva, amor e medo ocorre por volta dos quatro anos, no entanto, nesta idade ainda não são capazes de detetar as expressões de orgulho ou vergonha. Começam a compreender ainda que existe relação entre as emoções das pessoas e as circunstâncias e que “determinadas emoções ocorrem em situações envolvendo relações específicas entre desejo e realidade” (Bee, 2003, p.185).

Tal como Piaget estabeleceu uma sequência de estádios cognitivos que as crianças atravessam, também Sigmund Freud descobriu a existência de uma sequência de estádios emocionais durante a infância que provocam alterações ao

longo do tempo e que, segundo o mesmo, deixam uma marca inextinguível na personalidade adulta. Os três estádios de desenvolvimento emocional designam-se por: estágio oral, estágio anal e estágio fálico.

O estágio oral, que ocorre desde o nascimento até aos dezoito meses, é marcado pela qualidade dos cuidados recebidos pelas crianças. Estes cuidados concernem essencialmente aos afetos e à relação que estabelece com a mãe, uma vez que “a criança encontra-se num período indiferenciado, não tendo consciência de que o seu corpo se diferencia do da sua mãe” (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007, p.50). Deste modo, a qualidade das relações que estabelece neste período irá influenciar a sua vida, os seus relacionamentos e os seus sentimentos futuros relacionados com a dependência e a confiança no mundo.

No segundo estágio, o estágio anal, que surge por volta de um ano e meio até aos três anos, os sentimentos de independência e controlo “estão na linha da frente do desenvolvimento” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.138). A criança procura demonstrar a sua autonomia e realizar as suas vontades, tentando ter algum poder sobre a figura materna (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007).

Por fim, o estágio fálico, que marca as idades compreendidas entre os 3 os 7 anos, onde o aspeto mais importante da formação da personalidade é a identidade sexual, ou seja, “a consciência do seu próprio género e de tudo o que nele está implicado” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.357). Tal como se encontra referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016), “ser menino ou menina” tem uma grande influência na construção da identidade na idade pré-escolar, uma vez que as crianças assumem comportamentos que vão ao encontro das expectativas culturais e dos estereótipos relativos aos homens e às mulheres.

1.3. Regulação emocional

Uma vez que as emoções são as respostas provocadas por situações que afetam um indivíduo, importa referir que estas respostas emocionais diferem de pessoa para pessoa em três aspetos: na frequência, na variedade das suas emoções e nas formas de se exprimirem (Webster-Stratton, 2008).

Para além das diferenças destacadas acima, a compreensão das emoções pelas crianças, tanto das suas como dos outros, varia bastante. Este aspeto deve ser

trabalhado pois considera-se de extrema importância para o processo de socialização, uma vez que “ajuda as crianças a controlar a forma como mostram os seus sentimentos e a serem sensíveis aos sentimentos dos outros” (Garner & Power, 1996, citados por Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.353).

As respostas emocionais tanto podem ser de índole positiva como negativa, e a capacidade de regular ou controlar as respostas negativas em situações de frustração também difere entre indivíduos. Deste modo, surge o conceito de regulação emocional.

A regulação emocional é um dos componentes do desenvolvimento socio-emocional e refere-se aos “processos pelos quais os indivíduos influenciam as emoções que têm, quando as têm e como experienciam e expressam essas emoções” (Gross 1998, citado por Coutinho, Ribeiro, Ferreirinha & Dias, 2010, p.145). Segundo Webster-Stratton (2008), “refere-se à capacidade que um indivíduo tem para controlar adequadamente as suas respostas emocionais (neurofisiológicas e bioquímicas, comportamentais e cognitivas) às situações que ocorrem” (p.250).

A capacidade de regulação emocional não existe à nascença, é adquirida à medida que nos desenvolvemos, sendo fornecida numa fase inicial pelo meio. A ajuda dos pais nesta fase é essencial para a modulação do estado fisiológico e para a redução da tensão interna (Webster-Stratton, 2008), tendo estes o papel de compreender o significado do choro do bebé e agir da melhor forma para o acalmarem.

De acordo com Webster-Stratton (2008), “o período de transição da primeira infância para a infância (*toddlerhood*) é acompanhado pelo amadurecimento do sistema de regulação emocional da criança” (p.251), uma vez que o desenvolvimento da linguagem e de competências de linguagem permitem que as crianças sejam capazes de identificar as suas emoções, os seus pensamentos e as suas intenções. Dado que já são “capazes de comunicar as suas necessidades e sentimentos complexos, conseguem regular mais eficazmente as suas respostas emocionais” (Webster-Stratton, 2008, p.251).

Apesar de começarem a ser mais autónomas, as crianças na educação pré-escolar necessitam ainda de bastante apoio do adulto no que concerne à regulação emocional. Segundo Denham (2007), “*play with peers is replete with conflict; unlike*

adults, preschool- and primary-aged peers are neither skilled at negotiation, nor able to offer assistance in emotion regulation. New cognitive tasks required sustained attention, and the challenges of classroom rules are hard to follow when a child is preoccupied with feelings” (p.8).

Como forma de criar e sustentar o bem-estar emocional é imprescindível que as crianças comecem a identificar, a reconhecer e a compreender as emoções visto que, segundo Smith e Walden (1999), citados por Cardoso e Carmona (2011), a compreensão das emoções por parte da criança, constitui a base de competências emocionais mais complexas, tais como, a regulação emocional e a empatia, ao mesmo tempo que as competências sociais também proporcionam o desenvolvimento emocional.

1.4. O clima na sala de jardim-de-infância

A educação pré-escolar representa uma etapa fundamental no desenvolvimento emocional e social, uma vez que a transição para o jardim-de-infância permite a cada criança moldar competências e habilidades sociais e desenvolver “toda uma gama de comportamentos que a levarão a níveis de desenvolvimento superiores” (Silva, Veríssimo & Santos, 2004, p.109).

De acordo com as OCEPE (ME, 2016), o ambiente educativo nesta valência representa um suporte do trabalho curricular do educador. O ambiente diz respeito tanto às relações estabelecidas pelos diferentes intervenientes (as crianças, os educadores, os pais, entre outros) bem como à gestão de recursos físicos e materiais (a sala de jardim de infância, a casa, etc.), e as interações que surgem entre os diferentes sistemas.

A organização do espaço educativo torna-se imprescindível na medida em que deve “organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (ME, 2016, p.23) e ainda manter-se “um ambiente físico que encoraje as brincadeiras activas” (Brickman & Taylor, 1991, p.151). Este apresenta-se como expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, o qual deve ser organizado de acordo com as funções e finalidades educativas dos materiais e modificado de acordo com as necessidades e evolução do grupo (ME, 2016).

Para além da organização do espaço físico, o aspeto que deve possuir maior relevância na educação pré-escolar prende-se com as relações afetivas estabelecidas entre criança-criança e criança-adulto, especialmente a relação educador-criança.

Uma das principais preocupações de um educador responsável por um grupo de crianças é a criação de relações afetivas (Portugal, 2012), uma vez que a educação afetiva regula o comportamento, o caráter e a atividade cognitiva da criança (Mauco, 1986, citado por Paula & Faria, 2010).

A palavra afeto, do latim *affectu*, significa sentimento de apego e ternura, amizade, amor ou carinho (Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico, 3 de outubro de 2017). Para Vygotsky (1934/1996a, citado por Bussab e Souza, 2006), “os impulsos afetivos são os acompanhantes permanentes de cada etapa nova do desenvolvimento da criança, desde a inferior até a mais superior” (p.112), defendendo que o afeto dá início ao processo de desenvolvimento psíquico da criança, ou seja, à formação da sua personalidade.

De acordo com Amorim e Navarro (2012), “a afetividade é necessária para a formação de pessoas felizes, seguras e capazes de conviver com o mundo que a cerca” (p.2), inferindo ainda que a afetividade se distingue como aliada nas intenções pedagógicas uma vez que cria “vínculos relevantes e imprescindíveis para o Ensino de Educação Infantil” (p.2).

A relação de vinculação define-se como a “ligação emocional recíproca e duradoura entre o bebé e a figura parental, em que cada um contribui para a qualidade da relação” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.245). Desde o nascimento até aos 7 meses, a pessoa de referência é maioritariamente a mãe, sendo que a partir de 1 ano de idade as crianças começam a estabelecer ligações com outros familiares e com outros cuidadores. Segundo Booth et al. (1998, citados por Veríssimo, Fernandes, Santos, Peceguina, Vaughn & Bost, 2011), as crianças que desenvolveram relações de vinculação seguras apresentam maiores probabilidades de ter expectativas sociais positivas dos pares, uma vez que as suas figuras de vinculação responderam de forma positiva às suas necessidades em fases precoces do seu desenvolvimento.

Deve-se, por estas razões, valorizar as relações interpessoais e afetivas na educação pré-escolar, principalmente as que são criadas entre a criança e o educador,

visto que “na Educação Infantil, qualquer aprendizagem está intimamente ligada à vida afetiva, por isso não cabe à escola diminuir esta vida afetiva, mas sim ampliá-la e fortalecê-la” (Amorim & Navarro, 2012, p.3), estabelecendo um ambiente sócio afetivo saudável para todas as crianças que dele fazem parte. De acordo com as OCEPE (ME, 2016), a relação estabelecida pelo educador com as crianças e a forma como dá incentivo à sua participação, tem influência na relação e cooperação que as crianças estabelecem entre elas. Desta forma, o educador de infância sendo mediador do processo educativo, tal como defendem Brás e Reis (2012), “deve fomentar o diálogo promovendo a partilha de vivências e de experiências, num ambiente facilitador da expressão de opiniões, sentimentos e emoções pelas crianças.” (p.138).

Desta forma, na educação pré-escolar, importa então garantir a qualidade da prestação de cuidados e socialização uma vez que estes se relacionam “com o desenvolvimento social, cognitivo e da linguagem das crianças” (Pessanha, 2008, p.89), aliando-as com o contexto em que a criança se insere uma vez que “os contextos preparados para as crianças são vitais e as interações aí estabelecidas são determinantes para o seu desenvolvimento” (Bhering & Sarkis, 2009, p.10).

“A educação pré-escolar surge, então, como uma importante estratégia de prevenção para ajudar as crianças a desenvolverem com segurança as suas competências sociais e emocionais. Estas competências incluem a autoconsciência, o controlo dos impulsos, a empatia, a escolha de perspectiva, a cooperação, a resolução de conflitos (. . .)” (Vale, 2009, p.131)

1.5. O papel dos educadores – estratégias de gestão de comportamento

Segundo Portugal (1998), um educador deve permitir o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer, seja através de atenção, de gestos, de palavras e de atitudes. A comunicação que utiliza deve ser estimulante de forma a promover o desenvolvimento e a linguagem das crianças através de interações recíprocas, empáticas e responsivas. Deve ainda ser alguém que “estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as

quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível” (p.198).

É neste sentido importante o papel do educador na medida em que deve apoiar as tentativas de negociação e a resolução de conflitos, promover a partilha, a cooperação e o respeito e apostar na qualidade da relação que estabelece com as crianças que por sua vez irá “influenciar o seu desenvolvimento emocional, e também as estratégias e os padrões de comportamento da criança em interação com o educador e com os seus pares” (Vale, 2012, p.80-81).

Tendo em conta o papel preponderante que os educadores têm no desenvolvimento das crianças, é possível identificar algumas estratégias de prevenção e modificação do comportamento que podem ser utilizadas pelos mesmos na sua prática. De acordo com Doyle (1986, Hyman, Flanagan & Smith, 1994, todos citados por Vaz, 1999), a melhor forma de gerir o comportamento dos alunos reside na capacidade de o professor prevenir o aparecimento dos problemas.

1.5.1. Construir relações positivas

Um dos fatores essenciais na relação educador/professor-criança/aluno é a construção de relações positivas entre os mesmos. Uma relação criada de uma forma positiva, que seja assente na confiança, na compreensão e na atenção irá “fomentar a cooperação e a motivação dos alunos e aumentar as suas aprendizagens e aquisições escolares” (Webster-Stratton, 2008, p.39).

É importante que os adultos revelem curiosidade acerca dos interesses individuais de cada criança, que oiçam o que elas querem dizer, incluindo os seus sentimentos e preocupações, que demonstrem confiança nelas próprias, através da atribuição de responsabilidades ou tarefas, e ainda que brinquem com elas (Webster-Stratton, 2008). Entende-se que, através da demonstração de interesse e respeito pelas aptidões e interesses das crianças por parte do professor, a autoestima e autoconfiança das crianças poderão ser aumentadas (Webster-Stratton, 2008).

Importa também comunicar expectativas positivas às crianças, visto que se os educadores acreditarem que uma criança consegue aprender e se conseguir transmitir-lhe essa crença, a criança vai continuar a tentar (Webster-Stratton, 2008). Tal como refere Vaz (1999), “as expectativas do professor, se positivas, vão

transmitir-se aos alunos . . . e conduzi-los a uma autovalorização e um relacionamento interpessoal positivo que favorecerão um clima de aula desejável” (p.37).

1.5.2. Elogios

Outra forma de estabelecer relações positivas com as crianças é através de elogios e estímulos consistentes provenientes do educador que contribuem para a autoestima e para o estabelecimento de relações de confiança e apoio, e que, por sua vez, “reforçam e estimulam as competências sociais e académicas que a criança está a desenvolver” (Webster-Stratton, 2008, p.76). Os elogios a utilizar devem ser específicos e descritivos da ação, como por exemplo, “Fizeste um trabalho fantástico ao juntar todas as peças para arrumar como eu pedi” ou “Obrigada por te lembrares de colocar o tempo e o dia de hoje na tabela”. Para além de elogiar os comportamentos positivos, o educador deve elogiar os esforços e tentativas da criança para se aproximar do comportamento desejado, visto que, “a maior parte dos comportamentos novos não corresponde exactamente ao desejado inicialmente e, sendo assim, precisa de ser moldado de forma correcta” (Rutherford & Lopes, 1993, p.71).

1.5.3. Criação de regras

De forma a criar um ambiente de aprendizagem previsível e seguro, é importante que no quotidiano do pré-escolar se incluam horários e rotinas previsíveis, transições organizadas e orientações acerca dos comportamentos esperados na sala (Webster-Stratton, 2008). A definição destes critérios numa sala promove a calma, a segurança e sentimentos de sucesso nas crianças. Pelo contrário, “é mais provável que haja crianças com maus comportamentos nas salas de aula em que há poucos padrões ou regras e em que estas não são comunicadas com clareza” (Webster-Stratton, 2008, p.55).

As regras numa sala devem estar relacionadas com comportamentos positivos observáveis, como por exemplo, “guarda as mãos para ti” ou “anda devagar”, e devem ser afixadas. No entanto, para além do seu registo, que pode ser assinado e

ilustrado pelas crianças, segundo Sprinthall e Sprinthall (1990), citados por Montês, Gaspar e Piscalho (2010), estas devem ser mostradas e lembradas ao longo do ano.

A formulação e discussão das regras, que não devem ultrapassar mais do que cinco a sete, deve envolver as crianças, uma vez que a partir da sua participação as crianças “sentirão que elas lhes pertencem mais e estarão mais empenhados em cumpri-las” (Webster-Stratton, 2008, p.56). Para além do estabelecimento de regras contribuir para um ambiente de cooperação e respeito mútuo, permite ainda desenvolver a autonomia e a autorregulação nas crianças.

Considera-se relevante ainda dar oportunidade às crianças de “descobrir por si mesmas que uma regra pode ser discutida e que nem sempre é aceitável” (Montês, Gaspar & Piscalho, 2010, p.46).

1.5.4. Programas de incentivos ou sistemas de créditos

Os programas de incentivos ou sistemas de créditos são outra forma de utilizar o reforço de comportamentos. Estes consistem em “entregar ao aluno um determinado número de créditos, imediatamente após a realização do comportamento positivo” (Rutherford & Lopes, 1993, p.82) e são recomendados “quando o professor deseja aumentar um comportamento que não é muito frequente ou um comportamento que um aluno tem especial dificuldade em aprender” (Webster-Stratton, 2008, p.91). Depende do professor decidir se deseja que o sistema de créditos seja utilizado por um aluno, por um grupo ou por toda a turma, de acordo com o comportamento que deseja modificar (Rutherford & Lopes, 1993).

O educador deve combinar com a(s) criança(s) quais os comportamentos que darão lugar a uma recompensa e qual será essa recompensa. Estes aspetos irão estar incluídos num contrato, que pode também ser apenas oral, onde todos os intervenientes devem estar a par do combinado.

As recompensas neste tipo de programas são materiais, geralmente são dados autocolantes, cartões, estrelinhas, entre outros objetos, e são utilizados com o objetivo de motivar a criança na resolução de problemas e evidenciar os seus progressos. A escolha dos materiais deve ser tida em conta, uma vez que “o que funciona como um reforço positivo para uma criança pode não resultar com outra” (Webster-Stratton, 2008, p.102). Desta forma, é importante entender quais os

reforços que irão funcionar da forma mais positiva com as crianças que pretende iniciar o programa de incentivos. Apesar das recompensas utilizadas serem materiais, não se deve descurar nem colocar de parte a aprovação social, através de reforços como os elogios e a atenção, mencionados anteriormente, especialmente porque “o impacte é maior quando os dois tipos de recompensa são associados” (Webster-Stratton, 2008, p.91).

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

Importa caracterizar de forma breve o contexto educacional onde foi realizada a investigação contida no presente relatório final. Desta forma, serão mencionados aspetos relativos ao Agrupamento de Escolas onde se encontra inserida a instituição, ao estabelecimento de ensino, à sala de atividades, ao grupo de crianças e, por fim, à metodologia e práticas demonstradas e utilizadas pela educadora cooperante. Os dados incluídos nas caracterizações foram recolhidos através da observação participante durante o estágio e de uma entrevista realizada à educadora cooperante.

2.1. Caracterização do agrupamento e do estabelecimento

A instituição onde se realizou a prática de ensino supervisionada pertence a um Agrupamento de Escolas de ensino público do concelho de Coimbra localizado na margem esquerda do rio Mondego. Encontra-se sediado numa escola secundária e é constituído por dezassete estabelecimentos de ensino que abrangem a educação pré-escolar, o ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) e o ensino secundário.

Este Agrupamento resultou da proposta de agregação de alguns agrupamentos que foram extintos, tendo sido reorganizado no ano letivo de 2012/2013. Em 2013 foi redigido o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) que contou com a participação de todos os elementos da comunidade educativa.

De acordo com o PEA, o agrupamento rege-se por diversos valores que incentivam a autonomia, a cooperação, a solidariedade, o respeito, a responsabilidade, defendem a democracia, a dignidade, a justiça, a liberdade, o pluralismo, a tolerância, valorizam o esforço, a perseverança e o trabalho.

O Agrupamento estabeleceu parcerias e protocolos com várias instituições como, por exemplo, com o Conservatório Regional de Coimbra, com o Exploratório de Ciência Viva de Coimbra, com o Instituto de Apoio à Criança, com o Mosteiro de Santa Clara-a-Velha, com a Universidade de Coimbra, com diversos hotéis e restaurantes, entre outros.

O estabelecimento de ensino onde efetuei o estágio foi construído em 2002 e abrange a valência de jardim-de-infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico,

destinando-se a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Este estabelecimento apresenta um espaço exterior bastante amplo e dois edifícios separados respeitantes a cada valência, ou seja, um edifício para o jardim de infância e outro para o 1.º Ciclo. O edifício de jardim de infância é constituído pelo hall de entrada, por duas salas de atividades, por uma sala de apoio às educadoras e auxiliares e por duas casas de banho. Existe ainda uma copa e cozinha, um refeitório que é utilizado também pelo 1.º Ciclo, e, por fim, no exterior encontra-se ainda a zona de recreio e um bloco autónomo onde se realizam as Atividades de Animação e Apoio às Famílias (AAAF), após o horário letivo.

No que diz que respeito à dinâmica interna e recursos humanos no edifício de jardim de infância, a instituição contava com duas educadoras, sendo que uma delas responsabilizava-se por funções de coordenação pedagógica no JI, com quatro auxiliares no total (duas que acompanhavam as respetivas salas dos grupos de crianças e as restantes auxiliavam no que era necessário) e cinquenta crianças que frequentavam a instituição, ou seja, vinte e cinco em cada grupo.

Importa referir que a maioria das auxiliares eram disponibilizadas pelos serviços da Câmara Municipal de Coimbra e não possuíam formação profissional na área em que laboravam, causando por vezes, alguma instabilidade nas relações que estabeleciam com a equipa educativa e com as crianças.

2.2. Caracterização da sala e do grupo de crianças

Em relação à sala onde me encontrava a estagiar, pode-se considerar que esta apresentava boas dimensões, sendo favorável para a deslocação das crianças, tendo em conta o número de crianças existentes e as suas idades. Aparentava uma boa iluminação natural, conseqüente da amplitude e do número de janelas, permitindo a observação do espaço exterior de recreio, um espaço de arrumação para materiais considerável. Nas paredes da sala encontravam-se expostas as regras da sala construídas em conjunto com as crianças, bem como alguns desenhos e pinturas realizados pelas mesmas, painéis e cartazes construídos com elas noutro tipo de atividades (visitas de estudo, projetos, cartazes alusivos a épocas especiais, entre outros).

Quanto à organização da sala de atividades (Apêndice A), a educadora em conjunto com as crianças dividiu a sala em sete áreas: a área da casinha das bonecas e dramatização, a área das atividades plásticas, a área da ciência, a área da biblioteca, a área dos jogos, a área de reunião (tapete) e a área do computador. Durante o dia, as áreas eram exploradas de forma livre pelas crianças de acordo com os seus interesses, no entanto, havia momentos em que eram dadas orientações para a utilização dos espaços em atividades orientadas.

Para uma utilização organizada das áreas e dos seus materiais constituintes, a educadora criou um conjunto de regras com as crianças, que incluía: o número de crianças permitidas nas áreas, de acordo com a dimensão das mesmas, o local onde podiam manipular e explorar os jogos (em cima da mesa ou no tapete) e os desenhos, guardar os materiais no local correto depois da sua utilização, entre outras. Todos os materiais se encontravam dispostos de forma a que todas as crianças tivessem acesso aos mesmos, promovendo assim a participação ativa e autónoma e a exploração e manipulação de objetos de forma livre por parte de todos os elementos do grupo na sala.

A sala integrava um grupo heterogêneo de crianças em termos de sexo e idade. Das vinte e cinco crianças, quinze eram do sexo masculino e dez do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos (Apêndice B). Segundo o Ministério da Educação (ME) (1997), “... a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (p.35). A maioria das crianças revelava um nível de desenvolvimento linguístico oral adequado à idade, apesar de algumas crianças de cinco anos apresentarem alguns problemas de linguagem.

A partir da observação das brincadeiras das crianças, é possível afirmar que as preferências do grupo variavam consoante os seus interesses. As crianças revelaram bastante interesse em brincar na área dos jogos, que incluía tarefas como puzzles, legos, correspondência de cores e objetos e construções várias e na área do computador. As áreas da pintura e da casinha eram essencialmente frequentadas pelas crianças do sexo feminino. Por sua vez, as áreas da biblioteca e da ciência eram utilizadas com menos frequência por parte de todas as crianças. As crianças do sexo feminino revelaram ainda muito interesse em atividades de desenho, recortes e

colagens, utilizando uma mesa própria para este tipo de tarefas. De acordo com a observação realizada, era frequente encontrar as crianças a brincar em grupos nas diferentes áreas, os quais eram essencialmente formados por crianças da mesma idade, e a partilharem brinquedos.

No geral, o grupo de crianças interessava-se bastante por atividades de maior dinamismo, essencialmente realizadas em pequenos grupos. Por outro lado, em situações de grande grupo, algumas das crianças demonstravam dificuldade em manter a atenção durante as intervenções de um adulto ou de outra criança. Na sua maioria, cumpriam as regras básicas estabelecidas com a educadora, tais como, colocar o dedo no ar e esperar pela sua vez, escutar o outro e respeitar a opinião, entre outras. No entanto, algumas crianças do sexo masculino de quatro e cinco anos perturbavam estes momentos, revelando bastante agitação e “problemas de comportamento como oposição e desafio, desinteresse por assuntos não focalizados no mundo particular” (PCG, p.16).

2.3. Caracterização da prática da educadora cooperante

Tal como mencionado no início do capítulo, os dados referidos na caracterização foram recolhidos através da observação participante e de uma entrevista realizada à educadora responsável pelo grupo da sala.

Um dos pressupostos que a educadora defende é o brincar livre por parte das crianças porque entende que a partir da exploração livre as crianças realizam aprendizagens significativas em diferentes domínios e desenvolvem-se cognitivamente e socialmente. Sendo o brincar uma conduta predominante a partir de 3 anos (Kishimoto, 1994), deve ser privilegiado no quotidiano do jardim de infância e nas rotinas das crianças, sendo que “o que importa é o processo em si de brincar que a criança se impõe. Quando ela brinca, não está preocupada com a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física” (p.114).

A educadora na sua prática procurava estabelecer relações positivas com as crianças através da utilização de elogios e incentivos tendo atenção aos comportamentos positivos demonstrados pelas crianças. Segundo Webster-Stratton (2008), “os elogios e os estímulos consistentes e significativos vindos do professor constroem a auto-estima das crianças e contribuem para o estabelecimento de

relações de confiança e apoio” (p.73). Estes resultavam bem de uma maneira geral, principalmente em momentos de grande grupo, quando a educadora mencionava um comportamento adequado de uma ou mais crianças, as restantes imitavam para receberem também um elogio.

Devido ao comportamento inadequado e perturbação frequente de algumas crianças que acabava por influenciar a dinâmica de grupo, a educadora sentia necessidade de recorrer a duas estratégias de redução dos maus comportamentos: Ignorar ou o Tempo de pausa, preconizadas por Webster-Stratton (2008) com base no programa “*Dinosaur Social Skills, Problem-solving and Anger Management Curriculum*”. A primeira estratégia era maioritariamente utilizada quando as crianças revelavam comportamentos como lamuriar, provocar, discutir, revirar os olhos, amuar, gritar e fazer birras e que não eram perigosos nem aleijavam outras crianças. “Ignorar pode ser uma boa estratégia para modificar o comportamento, uma vez que priva o aluno da atenção que todas as crianças desejam” (Webster-Stratton, 2008, p.127) e a educadora incentivava também as outras crianças a aprender a ignorar este tipo de comportamentos. A segunda estratégia, denominada por Tempo de pausa, era utilizada em casos de comportamento de agressão como o bater, o atacar, o arranhar, o morder, entre outros, que ocorriam com crianças muito desobedientes ou desafiadoras. De acordo com Webster-Stratton (2008), o tempo de pausa é “uma forma alargada de ignorar, na qual os alunos são retirados, por um breve período de tempo, de todas as fontes de reforço positivo, especialmente da atenção do professor e dos colegas do grupo” (p.160) e constituía-se como um tempo para a criança acalmar.

3. O SEMÁFORO AUTORREGULADOR NA SALA DE ATIVIDADES

3. O SEMÁFORO AUTORREGULADOR NA SALA DE ATIVIDADES

Neste capítulo pretende-se apresentar as razões que estiveram na base da escolha da questão-problema, as finalidades e os objetivos da investigação e os participantes. Inclui-se ainda as técnicas e instrumentos de recolha de dados e, por fim, a análise dos mesmos.

3.1. Identificação da problemática

De acordo com a Lei n.º 5/97 – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, um dos objetivos gerais pedagógicos para esta valência é o de “proporcionar à criança ocasiões de bem estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva” (Lei n.º 5/97, 1997, p.672). Com isto entende-se que devem desenvolver-se “relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada” (ME, 2016, p. 9) e que as suas necessidades, tanto psicológicas como físicas, devem ser atendidas.

Atualmente, um dos fatores mais preocupantes no que concerne à saúde das crianças, especialmente antes dos 6 anos de idade, é o ruído. Segundo o Programa Nacional de Saúde Escolar, elaborado pela Direção-Geral da Saúde (DGS) em 2015, o ruído é apontado como um dos “riscos ambientais suscetíveis de causar danos na saúde da comunidade escolar” (DGS, 2015, p.32) e que pode, por sua vez, prejudicar “a concentração, cria[r] dificuldades de comunicação, causa[r] perturbações do sono, transtornos cognitivos e deficiências auditivas” (p.33). Não só a poluição sonora proveniente do exterior das escolas influencia a população escolar, como também o ruído excessivo que provém do ambiente escolar influencia a saúde dos que nele se encontram.

Segundo a OMS, o ouvido humano suporta até 65 decibéis (dB) de ruído, sendo que o organismo começa a sofrer danos a partir desse nível. Para o período diurno, a OMS estipulou que o limite de incómodo por ruído contínuo encontra-se nos 50 dB.

Através de um estudo desenvolvido pela OMS que pretendia relacionar a saúde e o ambiente, foram estabelecidos diversos indicadores e medidas no âmbito do ruído, os quais deveriam ser implementados em todos os países. De acordo com

esta organização, nas salas de aula e nas salas de jardim-de-infância, o ruído não deve exceder os 35 dB, caso contrário, os efeitos nocivos poderão ser os seguintes: “*speech interference, disturbance of information extraction (e.g. comprehension and reading acquisition), message communication and annoyance*” (World Health Organization, 1999, p.43).

Tendo em conta o acima mencionado, no momento inicial de estágio de ensino supervisionado, deparei-me com um objeto semelhante a um semáforo (Figura 1) na sala de atividades, colocado e utilizado pela educadora cooperante diariamente. No entanto, ao contrário de um semáforo de trânsito, este não tinha como objetivo permitir ou proibir a passagem de peões ou veículos. O semáforo da sala tinha como função captar o ruído interior da sala, essencialmente o barulho produzido pelas crianças do grupo que a compunham.



Figura 1.
Semáforo
regulador de ruído

Tal como um semáforo de trânsito, este instrumento era constituído por três círculos de cores, um de luz verde, um de luz amarela e outro de luz vermelha. Era colocado a funcionar através da energia elétrica ou pilhas e podia ser ajustado até 4 níveis de captação de som, sendo que o nível 1 era o mais sensível ao ruído (capta até 50 decibéis) e o nível 4 era o menos sensível (capta até 110 decibéis).

Uma vez ligado, ajusta-se o semáforo no nível pretendido de acordo com as tarefas a realizar na sala, por exemplo, caso a



Figura 3.
Luz
amarela do
semáforo

educadora pretenda ler uma história, é natural que o ruído causado pela leitura e audição da mesma será menor comparativamente com os momentos de brincadeira livre na sala de atividades. Desta forma, como exemplo, imagine-se que num momento de leitura de uma história a educadora coloca o semáforo no nível 1. Durante a tarefa, caso o ruído captado pela máquina se mantenha no limite estabelecido, a luz permanecerá verde (Figura 2). Caso o ruído comece a alterar-se e a aproximar-se do limite, a luz amarela aciona-se (Figura 3). Quando o ruído é superior ao nível



Figura 2.
Luz
verde do
semáforo

desejado por mais de 2 segundos, a luz vermelha acende (Figura 4) e o semáforo produz um som semelhante ao de uma sirene, informando que o barulho captado ultrapassou o limite pretendido.

Este dispositivo regulador inclui ainda três expressões faciais em cada círculo de cor, sendo a expressão mais feliz a cor verde e a expressão mais triste a cor vermelha, o que permite reforçar a mensagem positiva – manter a cor verde do semáforo - e negativa – quando o ruído permite chegar à cor vermelha.

Possui ainda um botão para ligar e desligar a máquina, um botão para controlar o volume da sirene e um botão que permite colocar numa cor das luzes a qualquer momento (Figura 5).



Figura 5. Botões de controlo do semáforo brincadeira livre. Por este motivo e, por considerar que o ambiente era pouco saudável para as crianças, a educadora responsável decidiu colocar o semáforo regulador de ruído na sala.

Posteriormente, foi decidido em conjunto com as crianças que, quando o semáforo estava ligado e por motivos de ruído excessivo a sirene tocasse, todas teriam de parar a sua atividade e esperar que todos os elementos da sala fizessem silêncio. Depois de todas as crianças estarem paradas e em silêncio, caso o semáforo voltasse para a cor verde, poderiam então prosseguir com a tarefa que estavam a realizar, controlando o ruído.

No início do estágio foi necessário adaptar-me à dinâmica introduzida por este instrumento, uma vez que nunca me tinha confrontado com algo semelhante. Foi observado que o semáforo tocava bastantes vezes ao longo do dia e que, ao contrário da regra formulada com as crianças, a maioria dos elementos do grupo não respeitava o que tinha sido acordado. Muitas das vezes as crianças não suspendiam a sua atividade, continuando a produzir ruído. Desta forma, os adultos responsáveis pelo grupo da sala insistiam com as crianças que não cumpriam a regra estabelecida,



Figura 4. Luz vermelha do semáforo

pedindo que parassem o que estavam a fazer, o que na maioria das vezes não surtia efeito, levando a que os adultos elevassem excessivamente o tom de voz.

Por esta razão, e pelo facto de a estratégia utilizada em conformidade com o semáforo não parecia estar a resultar com o grupo, fez-me refletir sobre a necessidade de empregar outra abordagem que motivasse as crianças a cumprir as regras. Uma vez que, segundo Spodek e Saracho (1998), “as crianças aprendem gradualmente o comportamento adequado para o ambiente escolar” (p.157), em alguns casos apenas através de várias experiências as crianças são capazes de demonstrar um comportamento correto, de acordo com os mesmos autores. Assim, um educador deve analisar constantemente o ambiente educativo e alterar as estratégias de acordo com os resultados oriundos destas.

3.1.1. Finalidades e objetivos da investigação

De acordo com o referido anteriormente esta investigação surgiu da necessidade de modificar a estratégia utilizada com o semáforo na sala, uma vez que a maioria das crianças do grupo não respeitava as regras estabelecidas com a educadora, dando a entender que também não percecionavam a sua utilidade.

Para dar início a qualquer investigação é essencial que sejam identificados os objetivos a atingir com a mesma e que procurarão orientar todo o processo. De acordo com o que já foi mencionado anteriormente, relacionado com o comportamento perturbador de alguns elementos da sala, maioritariamente em momentos de reunião em grande grupo bem como a confusão geral que se instalava após o toque do semáforo, definimos os objetivos:

- ❖ Ajudar as crianças na autorregulação do comportamento, nomeadamente do ruído produzido;
- ❖ Promover o cumprimento das regras;
- ❖ Criar na sala um ambiente de bem-estar.

3.1.2. Participantes

A presente investigação contou com a participação das vinte e cinco crianças que pertenciam à sala, uma vez que todas elas se encontravam envolvidas na dinâmica do semáforo.

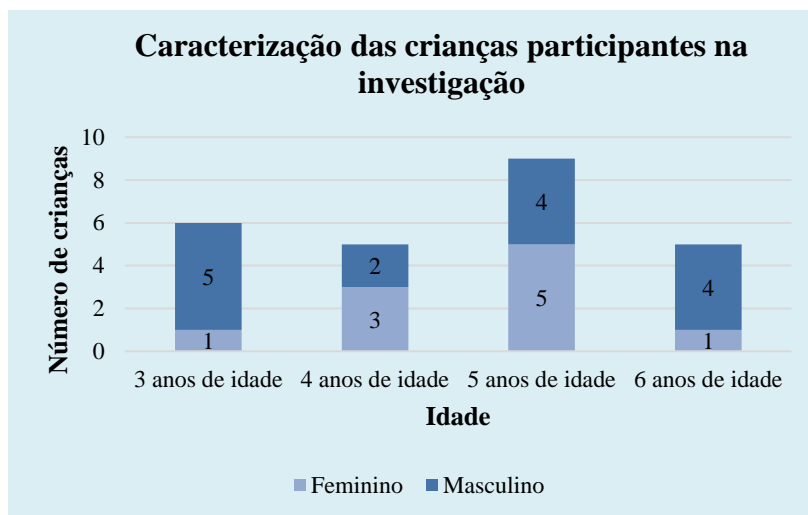


Gráfico 1. Caracterização das crianças participantes na investigação (número de crianças e idades)

De acordo com o Gráfico 1, identifica-se que o grupo de crianças envolvido na investigação foi constituído maioritariamente por crianças do sexo masculino. O número de crianças com 3 anos de idade era de seis, sendo que uma delas era do sexo feminino e cinco do sexo masculino. As crianças da faixa etária de 4 anos de idade do sexo feminino eram três e do sexo masculino eram duas, perfazendo um total de cinco crianças de 4 anos. Destaque para os 5 anos de idade, a faixa etária com um maior número de crianças, sendo cinco do sexo feminino e quatro do sexo masculino, totalizando nove crianças com 5 anos. Por fim, incluíam-se cinco crianças com 6 anos de idade, sendo que uma era do sexo feminino e quatro eram do sexo masculino.

3.1.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

“A recolha de informações pode, desde já, ser definida como o processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes [...] no quadro de uma acção deliberada cujos objectivos foram claramente definidos e que dá garantias de validade suficientes” (De Ketele & Roegiers, 1999, p.17)

Assim sendo, no decorrer da investigação foram utilizadas diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados que permitiram o desenvolvimento da mesma e analisar o seu impacto no ambiente educativo, nomeadamente, a observação participante e naturalista, o estudo e análise de documentos e a realização de uma entrevista à educadora (Apêndice C).

Tendo em conta que a observação desempenha um papel fundamental na metodologia experimental (Estrela, 1990), sendo “a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (p.29), recorreu-se a esta técnica desde o momento inicial da investigação até ao término da mesma. De acordo com o mesmo autor, existem variadas formas de observação, tendo em conta a situação ou atitude do observador, o processo de observação e o campo de observação. Desta forma, o tipo de observação utilizada foi a observação participante, significando que “o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (Estrela, 1990, p.32), e naturalista, porque os indivíduos em estudo são observados na sua vida quotidiana. Wilson (1977, citado por Estrela, 1990, p.35), defende que estes dois tipos de observação interligam-se na medida em que a observação participante baseia-se nas “inferências formuladas a partir de uma descrição “ecológica” do real”. Da observação efetuada ao longo deste trabalho foram produzidas notas de campo (Apêndice D).

A pesquisa e análise documental relacionadas com a temática e o objeto de estudo, nomeadamente em relação à formulação de regras no jardim de infância e ao sistema de recompensas, permitiu uma melhor compreensão acerca destes tópicos. Através da exploração da literatura que, de acordo com De Ketele e Roegiers (1999), tem em vista a elaboração de uma problemática teórica, foi possível delinear o processo da investigação.

Realizou-se ainda, para além de várias conversas informais ao longo de todo o trabalho, uma entrevista semidirigida à educadora cooperante, a qual foi fulcral para analisar o antes e o depois da intervenção. Segundo De Ketele e Roegiers (1999), denomina-se entrevista semidirigida quando “o entrevistador tem previstas algumas perguntas para lançar a título de ponto referência” (p.21).

Para além das técnicas e instrumentos de recolha de dados referidos anteriormente, durante o procedimento foram utilizados registos de frequência e gráficos, os quais serão mencionados e desenvolvidos nos pontos seguintes.

3.2. Apresentação dos dados iniciais

Com base no que foi referido anteriormente, relativo ao funcionamento do semáforo na sala de atividades, pretendeu-se levar a cabo uma investigação que permitisse de certa forma alterar o comportamento das crianças perante este e o ruído produzido em grande grupo. Para tal, começou-se por registar as ocorrências do toque do semáforo. Em consonância com a orientadora deste trabalho e a educadora cooperante, decidiu-se que a estagiária responsável pela investigação registaria o número de vezes que o semáforo tocava; a observação teria como local predefinido o contexto de sala; o registo de frequência seria feito no decorrer do dia, somente no tempo de brincadeira livre.

O registo de frequência diz respeito à “marcação discriminada ou contagem do número de vezes que o comportamento em questão ocorre” (Rutherford & Lopes, 1993, p.38). Desta forma, delimitou-se um período de duas semanas (6 dias), atendendo aos dias de prática de ensino supervisionada (4.ª, 5.ª e 6.ª feira), para observação e registo individual do comportamento ao longo do dia.

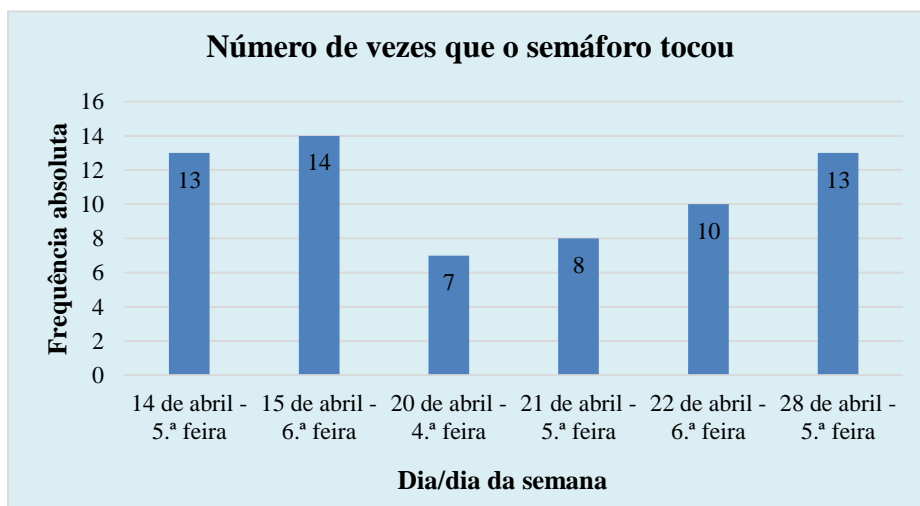


Gráfico 2. Semana de observação e registo individual

Tendo por base a análise do Gráfico 2 podemos identificar a quantidade de vezes que o semáforo tocou diariamente no período de tempo estabelecido e referir

que este instrumento tocou no mínimo 7 vezes e no máximo 14 vezes. Nos seis dias observados o número de toques oscilou entre estes valores, no entanto, regista-se com maior frequência valores superiores a 10 vezes.

Este registo permitiu quantificar o comportamento e estabelecer uma “linha de base”, que se obtém através “dos registos comportamentais e constituiu o ponto de partida para a intervenção”. Rutherford e Lopes (1993) referem que, ao estabelecermos uma “linha da base”, esta vai permitir uma comparação entre o antes e o depois das estratégias de mudança utilizadas, uma vez que, “se não fizermos uma pré-contagem, então não podemos provar que a nossa intervenção alterou seja o que for” (p.28).

3.3. Intervenção educativa

Uma vez realizado o registo de frequência do semáforo pela estagiária, procedeu-se à análise do gráfico e à exposição da situação-problema ao grupo de crianças.

No dia 11 de maio de 2016, com as crianças sentadas na área do tapete, apresentou-se o gráfico às crianças (Figura 6), afirmando que se realizou uma contagem das vezes que o semáforo tocava durante seis dias. Em primeiro lugar, observaram o gráfico e foi-lhes explicado que cada barra do gráfico correspondia a um dia e ao número de vezes que o semáforo tocou nesse dia.

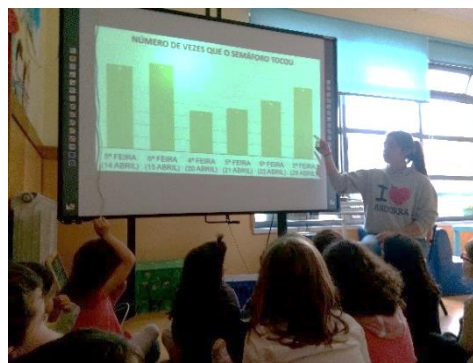


Figura 6. Análise do gráfico com as crianças

Seguidamente, as crianças foram contando com o auxílio da estagiária, o número de vezes que o semáforo tocou permitindo desenvolver o sentido de número e da sequência numérica. Algumas crianças foram ainda capazes de referir os números que estavam ilustrados no gráfico, demonstrando compreensão do número cardinal e do valor de um numeral escrito.

Após a contagem do número de vezes que tocou em cada dia, efetuou-se uma comparação dos dias em que tocou mais vezes com os dias em que tocou menos vezes através do tamanho das barras (Figura 7). Através do diálogo e da colocação de

questões, as crianças foram capazes de identificar que as barras maiores significavam um número de vezes que o semáforo tocou superior ao das barras mais pequenas.



Figura 7. Análise do gráfico com as crianças

A partir da análise e interpretação dos dados apresentados foram trabalhados conceitos matemáticos importantes a desenvolver na educação pré-escolar nomeadamente o desenvolvimento do raciocínio estatístico, a cardinalidade, a contagem e a comparação de grandezas. Segundo as OCEPE (2016), um

educador deve “proporcionar experiências diversificadas e desafiantes, apoiando a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas e propondo situações problemáticas em que as crianças encontrem as suas próprias soluções e as debatam umas com as outras” (p.74).

Perante à análise do gráfico, as crianças comentaram que o semáforo tocava bastantes vezes durante o dia, sendo a consequência do ruído excessivo na sala. Uma vez que, a elaboração e discussão das regras da sala realizada com as crianças “permite o bom funcionamento do grupo e a vivência de valores democráticos, tais como a justiça, a responsabilidade e a cooperação” (Montês, Gaspar e Piscalho, 2010, p. 44), em conjunto com as crianças, estabeleceu-se a regra de “falar baixo na sala”. Esta regra pressupunha que todos os elementos da sala (adultos e crianças) não poderiam elevar a voz de tal forma que o semáforo tocasse.

Quando algum elemento não cumprisse a regra, ou seja, quando o semáforo tocasse, uma das crianças registaria num quadro essa ocorrência (Apêndice E). No final de cada dia, esse quadro seria analisado em grande grupo, contando o número de vezes que o semáforo tocou.

De forma a reforçar o cumprimento da regra estabelecida criou-se um programa de incentivos de grupo. O sistema de créditos consistia na atribuição de uma tampa nos dias em que o semáforo tocasse 7 vezes ou menos. Quando as crianças conseguissem juntar 7 tampas, receberiam uma recompensa. Esta recompensa foi decidida em grande grupo e, visto que, por vezes as crianças

gostavam de partilhar com os colegas os seus doces ou bolachas que traziam de casa, o grupo decidiu que a recompensa seria um doce/bolacha.

De forma a que o processo se tornasse mais sólido e regular, o papel da educadora cooperante teve bastante importância visto que dava continuidade à investigação nos dias em que o estágio de prática supervisionada não se encontrava no plano. Ainda de referir que a auxiliar de educação presente na sala, quando a educadora não podia estar presente, também procurava manter as regras estabelecidas.

3.4. Apresentação e análise dos dados

Posteriormente à criação da regra “falar baixo na sala” e do programa de incentivos de grupo, deu-se início à contagem do número de vezes que o semáforo tocava diariamente em conjunto com as crianças.

Deste modo, foi criado um quadro de frequências (Apêndice E) onde uma criança, escolhida aleatoriamente no momento, registava quando o semáforo tocava. A utilização deste processo de autocontagem permitiu que as crianças se envolvessem na gestão do seu próprio comportamento, o que constitui “uma forte motivação para o processo de modificação de comportamento” (Rutherford & Lopes, 1993, p.97).

De forma a facilitar a análise dos dados qualitativos, foram construídos gráficos de barras a partir dos quadros de frequências construídos com as crianças, os quais serão apresentados e analisados seguidamente. Cada gráfico diz respeito a uma semana, tendo em conta que, tal como já foi mencionado, finda a prática pedagógica supervisionada (dia 20 de maio), a educadora cooperante deu continuação à investigação quando a estagiária não podia estar presente.

É de salientar ainda que o quotidiano da sala de jardim de infância variava diariamente uma vez que em certos dias algumas crianças faltaram, noutros dias o semáforo não se encontrava ligado, entre outros aspetos, que, por poderem ter influência na investigação serão mencionados ao longo da análise dos dados.

No Gráfico 3, relativo à 1.^a semana de investigação com as crianças, podemos observar que o semáforo nos primeiros dois dias (4.^a e 5.^a feira) tocou 3 vezes ao longo do dia, enquanto que, na 6.^a feira tocou 10 vezes. No dia 11 e 12 de maio, por

ter tocado apenas 3 vezes, as crianças receberam por estes dois dias **2 tampas**, uma vez que não ultrapassaram o limite máximo estabelecido do toque do semáforo. Pelo contrário, no dia 13 de maio, não receberam tampa. De notar que nos dois primeiros dias faltaram cinco crianças (o D.B., o G.M., o G.J., o R.C. e o T.), das quais a maioria, tal como mencionado na caracterização do grupo, aparentavam problemas de comportamento como oposição e desafio ao adulto e aos pares.

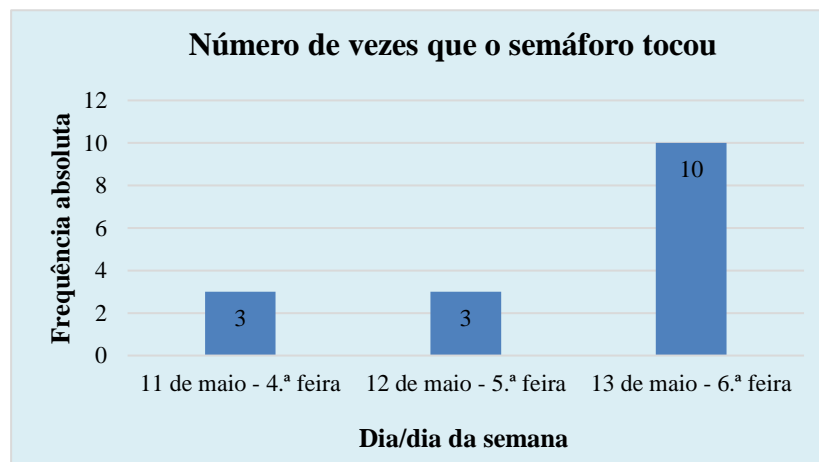


Gráfico 3. Primeira semana de investigação com as crianças

Na semana seguinte, como se apresenta no Gráfico 4, no dia 18 de maio o semáforo tocou 3 vezes, fazendo com que as crianças recebessem mais uma tampa ao final do dia, perfazendo no total **3 tampas**. Neste dia faltou apenas a criança S.F., no entanto, devido à quantidade de tarefas a realizar durante este dia, o semáforo não se encontrava sempre ligado. No dia 19 de maio, regista-se a falta da criança M.F. e contrariamente ao dia anterior, o semáforo tocou 10 vezes, ultrapassando o limite máximo novamente, não podendo o grupo receber a tampa. No dia 20 de maio (sexta-feira), por ser o último dia de prática de ensino supervisionada e por darmos término ao projeto elaborado em estágio, não foi possível o semáforo estar ligado durante o dia, uma vez que nos deslocámos várias vezes para o exterior.

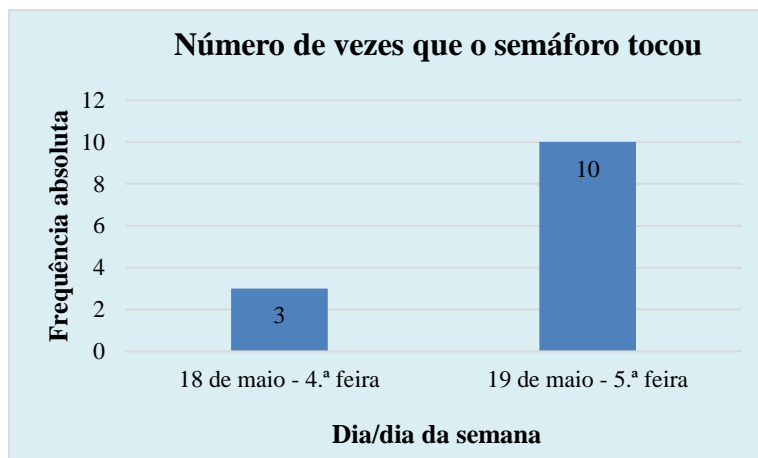


Gráfico 4. Segunda semana de investigação com as crianças

Na terceira semana de investigação, como podemos verificar no Gráfico 5, o semáforo nunca atingiu o limite máximo de sete toques nos três dias respetivos. Na segunda-feira e na quarta-feira tocou 5 vezes enquanto que na terça-feira tocou 4 vezes. No entanto, no dia 24 de maio, o semáforo não foi ligado da parte da tarde e no dia 25 de maio faltaram três crianças (a J.S., o G.M. e o G.O.). Tendo em conta o número de vezes que o semáforo tocou nesta semana, as crianças receberam mais três tampas, juntando assim no total **6 tampas**.

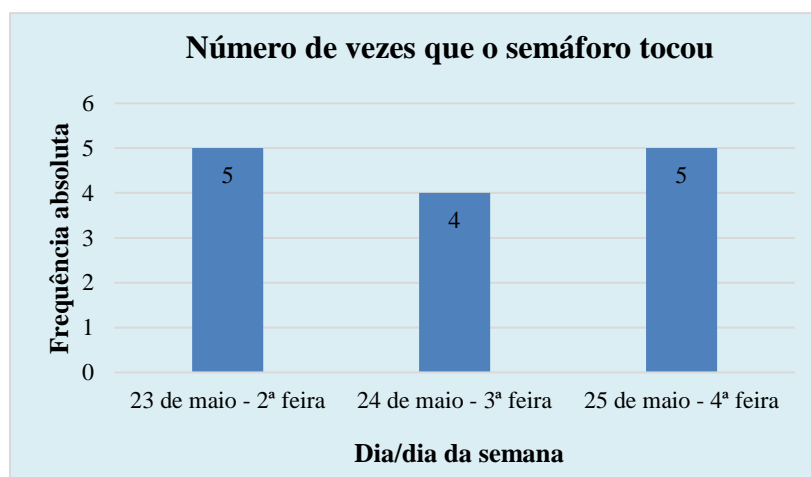


Gráfico 5. Terceira semana de investigação com as crianças

Na semana seguinte, quarta semana de investigação, analisando os dados do Gráfico 6, verifica-se que o semáforo no primeiro dia da semana, dia 30 de maio, tocou 11 vezes, excedendo o limite de toques considerável. Pelo contrário, no dia 1 de junho (quarta-feira), o semáforo tocou 3 vezes ao longo do dia. Por conseguinte,

neste dia as crianças receberam mais uma tampa, alcançando assim o número de tampas acordado para receberem uma recompensa (**7 tampas**). Desta forma, tal como negociado com as crianças, cada uma foi recompensada com um doce/bolacha. A reação das crianças foi de extrema felicidade, mencionando até que “Acho que estamos a fazer menos barulho na sala” (M. B.).

Assim sendo, no dia seguinte, deu-se início a uma nova ronda do programa de incentivos. No dia 2 de junho (quinta-feira), o semáforo tocou 3 vezes, tal como no dia anterior, tendo as crianças direito a **1 tampa**. De salientar que as crianças neste dia tiveram uma visita de estudo da parte da manhã, não se encontrando presentes na sala durante este tempo. No entanto, na sexta-feira, dia 3 de junho, o semáforo excedeu por um toque o número máximo diário, tendo tocado 8 vezes neste dia. Desta forma, as crianças não receberam a tampa.

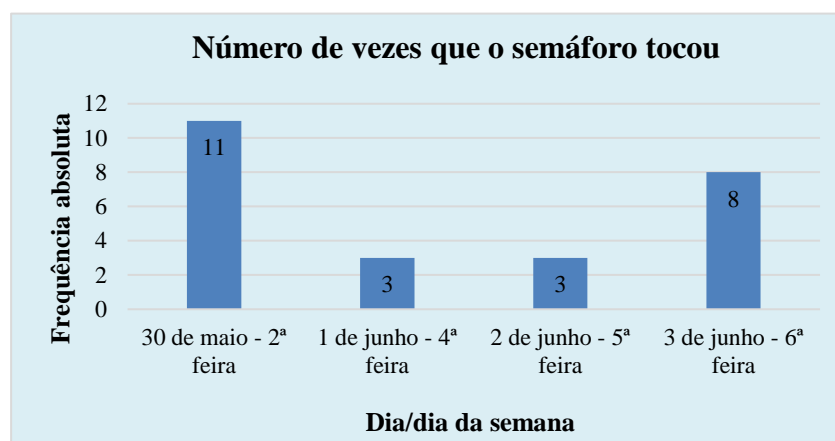


Gráfico 6. Quarta semana de investigação com as crianças

Relativamente à quinta semana de investigação, podemos observar a partir do Gráfico 7 que o semáforo no dia 6 de junho, segunda-feira, tocou apenas três vezes, significando que as crianças receberam mais uma tampa para a sua recompensa, ficando com **2 tampas**. Nos dias seguintes, dia 7 e 8 de junho (terça e quarta-feira, respetivamente), o semáforo tocou um número de vezes superior ao acordado com as crianças, tocando catorze vezes no dia 7 e 12 vezes no dia 8, sendo que no dia 7 a educadora mencionou que teve de se ausentar da sala por breves instantes. Assim, nesta semana, as crianças não receberam mais tampas.

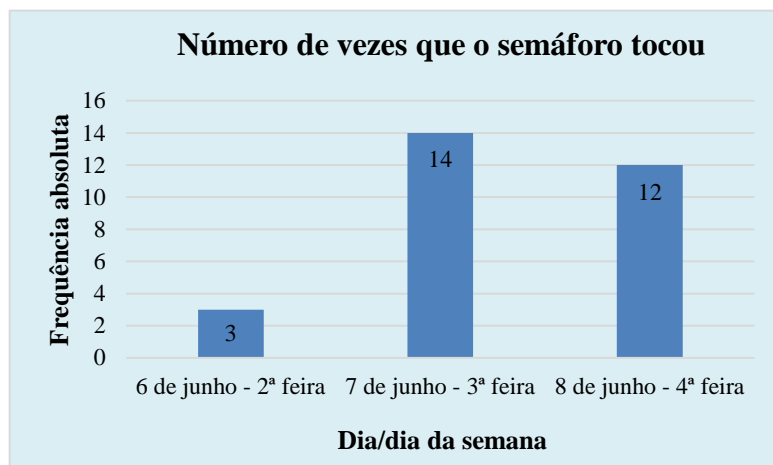


Gráfico 7. Quinta semana de investigação com as crianças

Em relação à sexta semana de investigação, no dia 13 de junho (segunda-feira), como podemos observar (Gráfico 8), o semáforo não excedeu o limite acordado, tendo tocado 4 vezes ao longo do dia. Assim, as crianças colecionaram mais uma tampa, tendo no total **3 tampas** no final deste dia. No dia seguinte, 14 de junho (terça-feira), pelo contrário, o semáforo acionou um número de vezes superior ao limite, tendo tocado 14 vezes. No último dia analisado, dia 16 de junho (quinta-feira), o semáforo voltou a tocar apenas 3 vezes ao longo de todo o dia, tendo as crianças recebido outra tampa, perfazendo **4 tampas** nesta semana.

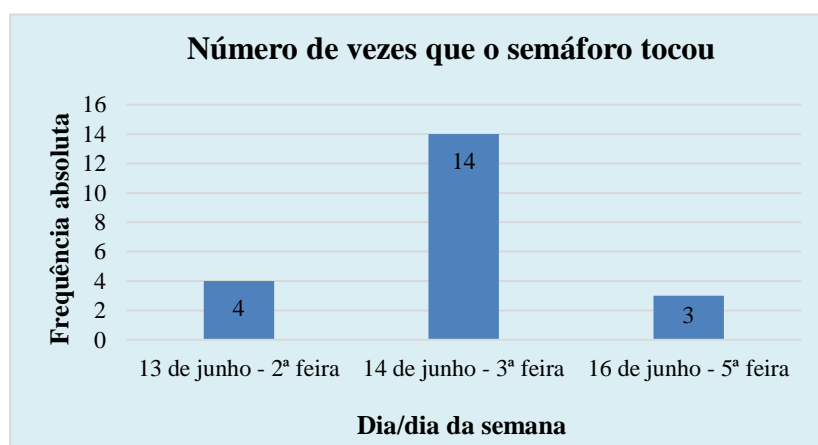


Gráfico 8. Sexta semana de investigação com as crianças

Na sétima semana de investigação, registou-se que o número de toques do semáforo excedeu o limite nos quatro primeiros dias, (Gráfico 9). No primeiro dia, 20 de junho (segunda-feira), o semáforo tocou 9 vezes, no segundo dia, 21 junho (terça-feira), registou-se o número mais elevado desde o início da investigação,

tocando o semáforo 16 vezes, no terceiro dia 22 de junho (quarta-feira), este instrumento tocou 10 vezes durante o dia e, no quarto dia, tocou 9 vezes. Por fim, no quinto dia da semana, a 24 de junho (sexta-feira), o único dia que a quantidade de toques foi inferior a sete, o semáforo tocou 6 vezes, tendo as crianças recebido uma tampa, acumulando **5 tampas** para a recompensa.

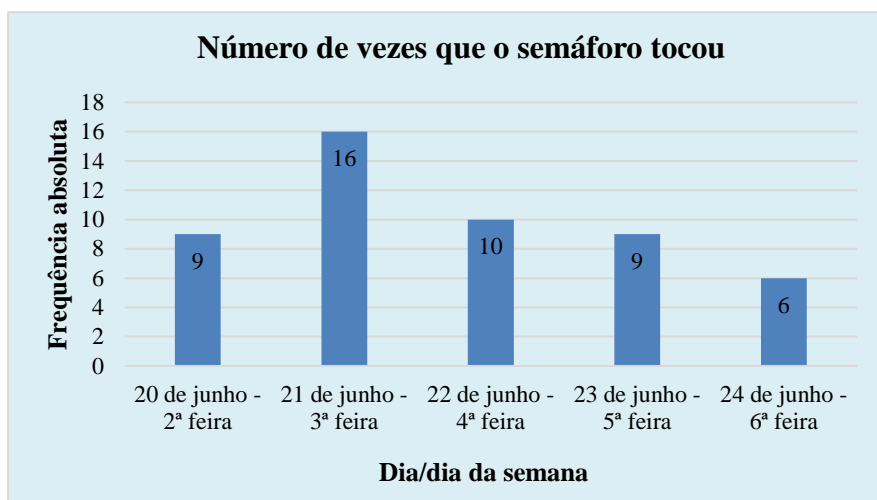


Gráfico 9. Sétima semana de investigação com as crianças

Por fim, na oitava semana de investigação, tal como podemos observar através do Gráfico 10, o semáforo nos dois primeiros dias da semana tocou um número de vezes bastante inferior ao limite. No dia 27 de junho (segunda-feira), o semáforo tocou três vezes e no dia 28 de junho (terça-feira), o instrumento acionou apenas uma vez ao longo do dia. Como tal, por cada dia, as crianças receberam uma tampa, completando o número de tampas necessário para receberem a recompensa (**7 tampas**). Assim, a cada criança foi dada a recompensa negociada em grande grupo, tal como da primeira vez, que foi um doce/bolacha.

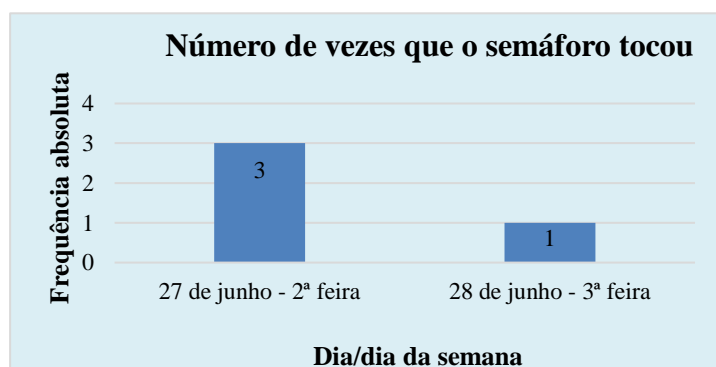


Gráfico 10. Oitava semana de investigação com as crianças

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“As emoções fazem parte da nossa vida, é preciso saber viver com elas. A emoção está antes da razão. Antes de sermos racionais, somos emocionais”
(Freitas-Magalhães, 2007, p. 55).

Finalizado todo este processo, importa, pois, refletir sobre o mesmo, e retirar conclusões acerca da investigação realizada.

Através dos dados recolhidos e analisados no capítulo anterior, podemos concluir que o número de vezes que o semáforo tocava por dia na sala de atividades não era linear. Tal como observámos nos gráficos acima, num dia o semáforo podia tocar 3 vezes, como no dia seguinte tocava 10 vezes, ultrapassando o número máximo estabelecido. No entanto, comparativamente aos resultados obtidos antes da intervenção educativa, consideramos que o semáforo tocou menos vezes do que o registado individualmente.

Como já foi referido anteriormente, o ambiente da sala não era constante de dia para dia, sendo este fator determinante no número de toques diários. Esta alteração do ambiente foi influenciada devido a vários fatores, tais como: a ausência de algumas crianças consideradas “perturbadoras e desafiadoras” em alguns dias, a presença da educadora na sala de atividades, o interesse e motivação de algumas crianças no estudo do semáforo, a saída das crianças da sala para se deslocarem a visitas de estudo, não estando presentes da parte da manhã ou da tarde, ao funcionamento do semáforo somente nos tempos de atividades livres, entre outros.

De notar que os fatores mais influenciáveis foram os dois primeiros mencionados anteriormente, uma vez que a ausência de algumas crianças que procuravam o conflito com os pares influenciava positivamente o ambiente da sala, tocando o semáforo menos vezes. Por sua vez, quando a educadora não estava presente, contrariamente ao anterior, o semáforo tocava. Tal como foi mencionado pela educadora em entrevista (Apêndice C), “Para uma melhor compreensão desta evolução deveriam controlar-se variáveis, o que não foi realizado”, dando um exemplo de registo do semáforo somente com a presença da educadora.

Relembrando os objetivos propostos através desta investigação: 1. ajudar as crianças na autorregulação do comportamento, nomeadamente do ruído produzido, 2.

promover o cumprimento das regras e 3. criar na sala um ambiente de bem-estar, considera-se que os mesmos foram na sua generalidade alcançados.

O instrumento auxiliar de sala utilizado neste estudo, o semáforo regulador, apresenta em si inúmeras vantagens. Para além do objeto ser portátil, é uma forma atrativa e original de chamar a atenção às crianças para a saúde auditiva, e ainda, os seus níveis de obtenção de ruído podem ser alterados consoante o contexto para que é utilizado, por exemplo, para a leitura de uma história, nos momentos de brincadeira livre, numa reunião em grande grupo, entre outros.

Através de pesquisa e visualização de documentários e artigos, importa mencionar que o semáforo controlador de ruído também é utilizado em países como na Finlândia, na Áustria e em Espanha, de diversas formas, mas com os mesmos fins.

Num documentário espanhol¹, observa-se que uma escola na Finlândia colocou o semáforo no refeitório, onde todos os adultos e professores têm a sua refeição com as crianças, afirmando que este também é um momento de ensino de valores morais.

No jardim-de-infância *Frankschach St. Gertraud*, na Áustria, através de um vídeo publicado², podemos observar que a educadora utiliza o semáforo em diferentes contextos, seja para os momentos de refeição, para as aulas de música, para as aulas de expressão física e motora e para os momentos de brincadeira livre, ou seja, essencialmente em momentos de grande grupo.

Várias escolas em Espanha também afirmam ter começado a utilizar o semáforo, maioritariamente no refeitório, mas também nos ginásios, nos pátios cobertos e ludotecas. Identificam que o barulho atingia os 80-85db, causando perturbação na saúde, e por esse motivo, incluíram o uso dos semáforos nos seus projetos educativos. Em entrevista a diretora da escola pública Kanpazar, considera que é natural em conversa o volume aumentar, mas, pelo contrário, “*es importante trabajar en las aulas estos hábitos, que los niños hablen más bajo, enseñarles que si suben el tono se altera el ambiente*” (Vallejo, 2014, 2 de novembro). Em algumas

¹ Documentário do programa espanhol *Salvados* acerca da educação na Finlândia:

<http://www.dailymotion.com/video/xx9uft>

² Vídeo na escola austríaca *Frankschach St. Gertraud* onde a educadora utiliza o semáforo:

https://www.youtube.com/watch?v=G_3uBYIixac

escolas chegam até a oferecer guloseimas como prémio para quando o semáforo toca menos vezes.

Apesar deste objeto peculiar ser utilizado de diferentes formas nas escolas referidas, o objetivo da sua colocação é o mesmo: melhorar o ambiente de bem-estar vivido nas escolas para, conseqüentemente, melhorar a saúde dos seus envolvidos.

Tal como já foi mencionado, o ruído é considerado um problema de saúde pública pela Organização Mundial da Saúde e pode ter conseqüências físicas, fisiológicas e psicológicas para o ser humano, tais como: perda auditiva temporária ou permanente, alterações da pressão sanguínea, do ritmo cardíaco e respiratório, stress, irritabilidade, fadiga e diminuição da capacidade de concentração (Valadas & Leite, 2004, p.15).

Airey et al. (1998), (citado por Lundquist, 2003), refere que as habilidades auditivas das crianças não estão totalmente desenvolvidas e que, por essa razão, estas são mais facilmente distraídas pelo ruído do que os adultos, e curiosamente são incapazes de ignorar estímulos auditivos irrelevantes (Tiesler & Oberdorster, 2008). Desta forma, o papel do adulto na regulação do ruído nas salas é crucial.

Importa também o apoio na autorregulação dos comportamentos, uma vez que, tal como menciona Denham (2007), *“young preschoolers often need external support to become skilled at this element of emotional competence”* (p.8), sendo os anos pré-escolares o período de destaque das habilidades sociais e da personalidade da criança (Bee, 2003).

Assim, a realização deste relatório evidenciou que a saúde auditiva é um aspeto essencial no quotidiano do ser humano e que, no contexto das escolas e jardins-de-infância, não pode ser menosprezado. As conseqüências do ruído excessivo são altamente prejudiciais para as crianças no presente e no futuro.

Evidencia também que é necessário auxiliar na autorregulação das crianças proporcionando as ferramentas necessárias e garantindo um ambiente de bem-estar físico e emocional às mesmas para que o seu desenvolvimento não seja afetado negativamente.

Constata-se que a utilização destes aparelhos para controlo do ruído em sala é favorável, especialmente nos casos em que a perturbação ao ambiente seja demasiado excessiva. Neste caso, pode considerar-se o semáforo controlador de

ruído como um auxílio ao trabalho do educador e uma estratégia para a regulação do ruído produzido pelas crianças, promovendo o autocontrole. No entanto, a utilização destes instrumentos deve ser sempre consistente, de forma a que as crianças lhe atribuam valor e cumpram as regras estabelecidas mais facilmente.

De facto é possível enumerar algumas limitações referentes à investigação realizada, das quais salienta-se o comportamento disruptivo por parte de algumas crianças do grupo que para além de provocarem conflitos entre pares, por vezes, de forma propositada acionavam o semáforo; o facto de a educadora nem sempre poder estar presente na sala, permanecendo o grupo apenas com a auxiliar, nos dias em que a estagiária não se encontrava em contexto de prática supervisionada; e ainda a escassa fundamentação teórica e informação acerca do semáforo noutros contextos.

Considerando todo o processo efetuado e refletindo acerca do mesmo, importa salientar algumas questões para melhoria ou continuação do trabalho. Assim, de forma a envolver todas as crianças no processo, tendo em conta aquelas que demonstraram menos interesse no mesmo, podia alterar-se o modo de registo de ocorrências, sendo cada criança à vez a registar no quadro (por ordem de uma lista alfabética ou em cada dia ser uma criança diferente a registar). Seria possível ainda modificar a recompensa obtida para uma recompensa em grupo que poderia ser uma visita ou saída a um local de agrado ao grupo ou entregar um jogo novo para colocar em sala, promovendo a cooperação. Seria relevante ainda realizar uma entrevista às crianças para compreender a sua perceção acerca do semáforo e qual o valor atribuído a este instrumento e ao ruído produzido em sala.

Concluindo este trabalho, saliento a sua importância na minha formação enquanto futura profissional de educação. As temáticas abordadas ao longo deste relatório são bastante relevantes em qualquer prática pedagógica, uma vez que se encontram interligadas. Importa lembrar que o desenvolvimento socio-emocional difere de criança para criança tendo em conta as vivências emocionais de cada um, o que influencia positiva ou negativamente a relação que cada indivíduo estabelece com outro. Por esta razão, destaco o papel que as emoções produzem num ambiente de sala de jardim de infância e compreendo que estas devem ser constantemente trabalhadas. Destaco ainda, sem dúvida, a importância que deve ser dada ao ruído enquanto fator de saúde para toda a população que deve ser tido em conta em

qualquer ocasião, tanto numa sala como no exterior. Foi um trabalho totalmente novo e interessante, do qual retiro inúmeras aprendizagens.

Referências bibliográficas

- Amorim, M. C. S. & Navarro, E. C. (2012). Afetividade na educação infantil. *Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar*, 7, 1-7.
- Beaty, J. J. (2002). *Observing Development of the Young Child* (5.ª ed.). Merrill Prentice Hall.
- Bee, H. (2003). *A Criança em Desenvolvimento*. (M. A. V. Veronese, Trad.) (9.ª Ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Bhering, E., & Sarkis, A. (2009). Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. *Horizontes*, 27, 2, 7-20.
- Brás, A. T. & Reis, C. S. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 135-147.
- Brickman, N. A. & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem Activa: Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. (E. F. Rocha, Trad.). U.S.A.: High/Scope Education Research Foundation.
- Bussab, V. S. R. & Souza, M. T. (2006). *Razão e Emoção: diálogos em construção*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Cardoso, C. & Carmona, M. (2011). *Compreensão emocional – A compreensão causal das emoções em crianças de idade escolar* (Dissertação de mestrado integrado em psicologia, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa). Consultada em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4419/1/ulfpie039551_tm.pdf.
- Coutinho, J., Ribeiro, E., Ferreirinha, R. & Dias, P. (2010). Versão portuguesa da Escala de Dificuldades de Regulação Emocional e sua relação com sintomas psicopatológicos. *Revista Psiq Clín*, 37(4), 145-151.
- De Ketele, J.M. & Roegiers, X. (1999). Abordagem geral da recolha de informações. In *Metodologia da Recolha de Dados* (pp. 11-44). Lisboa: Instituto Piaget.

- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: how children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognitions, Brain, Behavior*, 11, 1, 1-48.
- Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico. Porto: Porto Editora, 2003-2017. Consultado a 3 de outubro de 2017, disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/afeto>.
- Direção-Geral da Saúde. (2015). *Programa Nacional de Saúde Escolar*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores* (3.^a ed). Instituto Nacional de Investigação Científica: Lisboa.
- Folque, M. A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonseca, V. D. (2016). Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, 33(102), 365-384.
- Freitas-Magalhães, A. (2007). *A Psicologia das emoções – O Fascínio do Rosto Humano*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Kishimoto, T. M. (1994). O jogo e a educação infantil. *Perspectiva*, 22, 105-128.
- Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República n.º 34 – I Série A*. Assembleia da República, Lisboa.
- Lundquist, P. (2003). *Classroom noise: exposure and subjective response among pupils*. (Dissertação de doutoramento publicada). Umeå Universitet, Sweden.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence?. In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books. (pp. 3-31).

- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Montês, A. R., Gaspar, S. & Piscalho, I. (2010). O processo de elaboração e implementação de regras no jardim-de-infância. *Interacções*, 15, 41-54.
- Oliveira-Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D. & Lino, D. (1996). *Educação pré-escolar: a construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança* (I. Soares, A. Bastos, C. Martins, I. Jongenelen, O. Cruz & T. Gonçalves, Trad.) (8.ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Paula, S. & Faria, M. (2010). Afetividade na aprendizagem. *Revista Eletrónica Saberes da Educação*, 1(1). Consultado em <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdfs/sandra.pdf>
- Pessanha, M. (2008). *Vulnerabilidade e Resiliência no desenvolvimento dos indivíduos: Influência da Qualidade dos Contextos de Socialização no Desenvolvimento das Crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à Creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2012). *Finalidade e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Rutherford, R. & Lopes, J. (1993). *Problemas de comportamento na sala de aula: Identificação, avaliação e modificação*. Porto: Porto Editora.
- Santos, N. L., & Faria, L. (2005). *Inteligência emocional: Adaptação do "Emotional Skills and Competence Questionnaire"(ESCQ) ao contexto português*.
- Silva, R. V., Veríssimo, M. & Santos, A. J. (2004). Adaptação psicossocial da criança ao pré-escolar. *Análise Psicológica*, 1, 109-118.

- Spodek, B. & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos* (C. O. Dornelles, Trad.). Porto Alegre: ArtMed.
- Sprinthall, N. A & Sprinthall R. C. (1993). *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista* (S. Bahla, A. M. Pinto, J. Moreira & M. Rafael, Trad.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Tavares, J., Pereira, A. S, Gomes, A. A., Monteiro, S. M. & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Tiesler, G. & Oberdorster, M. (2008). *Noise in Educational Institutions*. Dortmund: BAuA.
- Valadas, B. & Leite, M. J. (2004). *O ruído e a cidade*. Lisboa: Instituto do Ambiente.
- Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. *Exedra*, 2, 129-146.
- Vale, V. (2012). *Tecer para não ter de remendar – o desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância*. (Dissertação de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra.
- Vallejo, M. (2014, 2 de novembro). Semáforos contra el ruido en los colegios. *El Diario Vasco*. Acedido em: 10 de abril de 2018, em: <http://www.diariovasco.com/sociedad/201411/02/semaforos-contra-ruido-colegios-20141026013135-v.html>.
- Vaz, J. P. (1999). *Indisciplina na sala de aula. Enquadramento da problemática e estratégias de intervenção centradas no modelo comportamental*. Coimbra: ESEC, pp.35-57.
- Veríssimo, M., Fernandes, C., Santos, A. J., Peceguina, I., Vaughn, B. E., Bost, K. K. (2011). A relação entre a qualidade da vinculação à mãe e o desenvolvimento

da competência social em crianças de idade pré escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24, 2, 292-299.

Webster-Stratton, C. (2008). *How to promote children's social and emotional competence*. London: SAGE Publications.

Wieder, S. & Greenspan, S. (2002). “A base emocional da aprendizagem”. In Spodek, B. (2010), *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (pp. 167-190).

World Health Organization. (1999). *Guidelines for community noise*. London.

Documentos orientadores da instituição

Projeto Educativo do Agrupamento (2013-2016)

Plano Curricular de Grupo (2015-2016)

APÊNDICES

Apêndice A. Fotografias e planta da sala 2



Figura A1. Organização do espaço da sala 2



Figura A2. Planta da sala 2

Apêndice B. Grupo de crianças da sala

Tabela B1

Tabela do grupo de crianças da sala 2

Nome	Sexo	Idade (início do estágio/final do estágio)
A.M.	M	3/3
B.Q.	F	5/6
C.A.	F	4/5
D.S.	M	5/6
D.B.	M	4/4
D.A.	M	3/3
F.O.	F	3/3
F.R.	F	4/4
G.M.	M	4/5
G.O.	M	3/3
G.J.	M	4/5
G.R.	M	5/6
J.S.	F	4/5
J.P.	M	4/4
L.C.	F	4/5
L.S.	F	3/4
L.M.	F	5/5
M.B.	F	4/5
M.F.	M	5/6
R.S.	M	3/3
R.R.	M	4/5
R.C.	M	5/6
S.F.	M	5/5
T.	M	3/3
V.T.	F	4/4

Apêndice C. Entrevista realizada à educadora responsável acerca do semáforo



Relatório Final

Entrevista à Educadora O. L.

Agrupamento de Escolas do concelho de Coimbra

1. Quando e por que motivo colocou o semáforo na sala de atividades?
Em dezembro do ano letivo anterior, porque o grupo era muito barulhento, tornando o ambiente pouco saudável.
2. Após a colocação do semáforo, deu a conhecer às crianças as regras do mesmo?
Sim, as regras foram discutidas com as crianças.
3. Como reagiu o grupo quando foi introduzido o semáforo na sala de atividades?
Achou imensa graça. Os primeiros dias foram de exploração, para ver quando é que o semáforo tocava.
4. De que forma as crianças reagem quando o semáforo tocava?
De imediato começavam a fazer menos barulho, embora tivessem dificuldade em parar o que estavam a fazer (regra estabelecida).
5. Quantas vezes por dia o semáforo tocava, em média, antes de darmos início à investigação?
Não consigo precisar, porque de início não foi feita nenhuma contabilidade.
6. Considera que o registo escrito e visual do número de vezes que o semáforo tocava causou algum efeito na regulação do comportamento das crianças?
Progressivamente o semáforo foi tocando menos vezes, com a presença da educadora. Porém, quando esta não estava presente verificava-se maior quantidade de incidentes. Para uma melhor compreensão desta evolução deveriam controlar-se variáveis, o que não foi realizado. Por exemplo, verificar a introdução do registo só em períodos em que a educadora esteja presente.
7. Considera benéfica a utilização do semáforo regulador de ruído numa sala de atividades?
Sim, é um apoio ao educador e à autorregulação das crianças. Neste momento o grupo é bastante mais calmo e o semáforo está habitualmente desligado. Porém, quando o nível de ruído começa a aumentar as crianças vão ligá-lo por iniciativa própria.

Apêndice D. Notas de campo

Nota de campo n.º 1	
Data: 11/05/2016	
Contextualização: num momento de brincadeira livre da parte da manhã, duas crianças discutiam na área do tapete. A estagiária interveio e tentou resolver a situação.	
Observação	Interpretação
<p>Duas crianças encontravam-se na área do tapete a brincar com os carros e discutiam porque o M.F. retirou o brinquedo com que R. C. estava a brincar.</p> <p>A estagiária interveio porque percebeu que as crianças não conseguiam resolver um conflito. Percebeu que M.F. tirou o brinquedo ao R.C. e pediu para o mesmo dar de volta o brinquedo, ao qual ele não correspondeu. Após varias tentativas e explicações a M.F., a criança não devolveu o brinquedo.</p> <p>A estagiária retirou o brinquedo de M.F. da mãe e devolveu a R.C.. A criança M.F. grita e olha para o semáforo e depois para a estagiária, continuando a gritar.</p> <p>O semáforo tocou na sala porque M.F. gritou muito alto.</p>	<p>A criança M.F. parece ter iniciado um conflito com R.C.</p> <p>A criança M.F. não demonstrava querer resolver o conflito individualmente com R.C. nem com a intervenção da estagiária.</p> <p>A criança M.F. parecia estar a chamar a atenção.</p>
Comentário/Reflexão: é regular a criança M.F. entrar em conflitos com os seus pares, por iniciativa própria. Muitas vezes a criança M.F. procura chamar a atenção dos adultos na sala através da geração de conflitos e/ou desrespeito à palavra do adulto.	

<p align="center">Nota de campo n. °2</p> <p>Data: 24/05/2016</p>	
<p>Contextualização: após dar-se início ao momento de brincadeira livre, a estagiária ligava sempre o semáforo.</p>	
Observação	Interpretação
<p>A estagiária terminou o momento de planificação do dia e marcação das presenças em conjunto com as crianças e dividiu-se as crianças de acordo com as tarefas escolhidas. As crianças levantaram-se para fazerem o que decidiram e a criança C.A. chegou perto da estagiária e disse “Temos de ligar o semáforo, ainda não está ligado”.</p> <p>A estagiária concordou com a criança e pediu para a mesma ligar o instrumento. A criança aceitou o pedido, sorrindo, e ligou o semáforo, afirmando “Assim já podemos brincar”.</p>	<p>A criança parecia perceber que nos momentos de brincadeira livre o semáforo tinha de ser ligado.</p> <p>A criança demonstrou satisfação por ser ela a ligar o semáforo e por naquele momento o instrumento estava a funcionar.</p>
<p>Comentário/Reflexão: esta situação demonstra que aquela criança se preocupa com o barulho na sala e com o funcionamento regular do semáforo na sala, sendo que a mesma participa ativamente na contagem do semáforo.</p>	

Nota de campo n. º3

Data: 13/06/2016

Contextualização: após o término do estágio a 20 de maio de 2016, apesar da estagiária dar continuidade à investigação, nem sempre poderia estar o dia inteiro na sala com as crianças, sendo a educadora a auxiliar na contagem do semáforo. Quando chegava ao final da tarde, a estagiária conversava com as crianças e analisava o registo da contagem com o grupo, dando ou não a tampinha consoante o número de vezes que o semáforo tocava.

Observação	Interpretação
A estagiária chegou à sala ao final da tarde, durante o tempo de brincadeira livre, e a criança M. B. afirma “Margarida, o semáforo hoje tocou poucas vezes! Eu fui pôr no quadro!”.	A criança aparenta felicidade em marcar no quadro se o semáforo tocou e, ao mesmo tempo, por este ter tocado poucas vezes ao longo do dia. Parece atenta e envolvida na investigação.

Comentário/Reflexão: o facto da criança se dirigir diretamente à estagiária para referir o sucedido, demonstra preocupação com a contagem do semáforo e com o decorrer da investigação, mesmo que a estagiária não esteja presente. Esta criança variadas vezes pede para ser ela a marcar no quadro quando o semáforo toca e interpela muitas vezes as outras crianças para não fazerem tanto barulho ou não gritarem na sala.

Apêndice E. Quadro de registo de ocorrências

NÚMERO DE VEZES QUE O SEMÁFORO TOCA				
2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
		0	2 JUNHO 	3 JUNHO
6 JUNHO 	7 JUNHO 	8 JUNHO 	9 JUNHO	10 JUNHO
13 JUNHO 	14 JUNHO 	15 JUNHO	16 JUNHO 	17 JUNHO
20 JUNHO 	21 JUNHO 	22 JUNHO 	23 JUNHO 	24 JUNHO
27 JUNHO 	28 JUNHO 	29 JUNHO 	30 JUNHO 	1 JULHO

Figura E1. Quadro do registo de ocorrências do semáforo preenchido pelas crianças